Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

Analyzing the Themes of Teacher Education Research in Iran: A Review of Eight Decades of Academic Articles, Theses, and Dissertations (1936–2025)

Sadegh Hatami [1]✉, and **MohammadReza YousefZadeh choosari** [2]

1. *Corresponding author*, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: Sadeghhatami65@gmail.com

2. Department of educational sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina university, Hamedan, Iran. E-mail: nimrooz@basu.ac.ir

Article type:
Research Article

Received: 2025/11/07
Reviewed: 2026/01/18
Accepted: 2026/05/20
Published Online: 2026/11/05
Pages: 1-50

Keywords:
Teacher Education
Thematic Analysis
Farhangian University
History of Teacher Education
Professional Competencies

ABSTRACT

Background and Objectives: Teacher education in Iran, as one of the most fundamental pillars of the educational system, has always been the subject of academic studies and research. Examining the trajectory of these studies over a long-term period can provide a clear picture of developments, challenges, and scientific orientations in this field. The present study aims to analyze the themes of academic articles, theses, and dissertations related to teacher education over the past eight decades in Iran. **Methods:** This study was conducted using a qualitative approach based on thematic analysis. The data comprised 2,847 scientific-research articles and 1,152 university theses and dissertations. After collection, refinement, and removal of duplicate and irrelevant items, 2,479 studies were examined. The analytical process consisted of three stages—open, axial, and selective coding—through which the main and sub-themes of the studies were identified, and the historical trend was extracted and clustered. **Findings:** The results indicated that the topics studied in the field of teacher education over the past eight decades can be categorized into several major domains: "curriculum, pedagogy, and professional competencies"; "professional development, practicum, and transfer to practice"; "identity, ethics, and philosophical foundations"; "psychological well-being, motivation, and professional resilience"; and "structure, management, and technology." The historical analysis also revealed that the early emphasis on normative and institutional discussions in the first decades of this research has gradually shifted toward applied and competency-based research orientations. **Conclusion:** By analyzing the existing themes, the present study draws a macro picture of the academic discourse on teacher education in Iran over the past eight decades. The findings indicate that, despite thematic diversity, gaps such as insufficient attention to socio-cultural dimensions, innovation in curriculum design, preparation of teachers for uncertain future conditions, and teacher education for the forthcoming virtual life are evident. These results can assist policymakers and universities responsible for teacher education in rethinking strategies and designing new programs.

Cite this Article: Hatami, S., & YousefZadeh Choosari, M. R. (2026). Analyzing the Themes of Teacher Education Research in Iran: A Review of Eight Decades of Academic Articles, Theses, and Dissertations (1936–2025). *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, *12*(22), 1-50. https://doi.org/10.48310/itt.2026.21425.1231

© the authors
Publisher: Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher education is a foundational component of the education system and has a documented history in Iran extending across major institutional, political, and intellectual transformations. Although a substantial body of academic work has examined teacher preparation, professional learning, curriculum, and the organization of teacher education, the field has lacked an integrated historical and thematic account that brings this scholarship together across an extended period. This study therefore examines research on teacher education in Iran from 1936 to 2025 to identify its principal thematic domains, trace changes in research priorities, and interpret the relationship between these shifts and the broader historical and institutional context. By mapping the development of the scholarly literature, the study seeks to provide a consolidated view that can inform future research, policy deliberation, and the work of institutions responsible for preparing teachers.

Methods

The study used a qualitative design based on thematic analysis, complemented by a historical trend analysis. The research population comprised Iranian scientific-research articles, university theses, and dissertations concerning teacher education during the period under review. Searches were conducted in NoorMags, the Scientific Information Database of the Academic Center for Education, Culture and Research (SID), and the Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc). The search strategy used terms including “teacher education,” “Farhangian University,” “student teacher(s),” and “Higher Teacher Training College.” The source article reports that more than 4,000 records were initially identified; after screening and removing duplicate and irrelevant records, 2,479 documents were retained for analysis. Titles and abstracts were compiled in a database and reviewed against inclusion and exclusion criteria. The analysis followed the six phases of thematic analysis described by Braun

and Clarke (2006): familiarization with the data, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the analysis. The article also describes coding in open, axial, and selective stages. Themes were clustered by historically meaningful periods to examine continuity and change. To strengthen the trustworthiness of the analysis, the researchers report repeated review of the data and coding, peer review/debriefing, triangulation across document types, and independent recoding of a portion of the material by a second researcher; inter-coder agreement was reported to exceed 80%.

Findings

The analysis organized the literature into five overarching thematic domains: (1) curriculum, pedagogy, and professional competencies; (2) professional development, practicum, and transfer to practice; (3) teacher identity, ethics, and philosophical foundations; (4) psychological well-being, motivation, and professional resilience; and (5) institutional structure, management, and technology. These domains are interrelated rather than isolated: curriculum and competency debates connect with the quality of practicum and professional learning, while questions of teacher identity and well-being are shaped by institutional arrangements, policy priorities, and changing social and technological conditions. Across the eight decades, the literature moved from a relatively limited body of work focused on institutional establishment and administrative arrangements toward a much larger and more diverse research field addressing professional competencies, educational quality, teacher development, psychological factors, and digital learning. The article particularly highlights the substantial growth in the volume of research following the establishment of Farhangian University, alongside a diversification of the questions being investigated.

Historical Development of the Research Field

The first period (1936–1979) was characterized by the early institutionalization of teacher education and the development of administrative structures. Research reflected national development and

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

modernization priorities, selective borrowing from Western models, growing attention to educational psychology and professional specialization, international dialogue, and criticism of existing arrangements. Teacher education was largely discussed as part of a state-led modernization project, and the number of identified studies in this period was comparatively small.

The second period (1979–1997) was shaped by the reconstruction and ideological reorientation of educational institutions following the Islamic Revolution. Research addressed the reorganization of teacher-training centers, the alignment of teacher preparation with revolutionary and Islamic values, the redefinition of the teacher's social and educational role, and concerns about the quality and effectiveness of preparation. Toward the later years of this period, attention to professional competencies, student-teacher self-direction, school-based education, practicum, and comparative perspectives became more visible. The literature thus reflects a gradual, though not necessarily linear, movement from an emphasis on the teacher as a committed ideological and cultural figure toward recognition of the teacher as a professional specialist.

The third period (1997–2005) represented a transition toward structural reconsideration, quality assurance, and more explicit scientific dialogue. Studies considered curriculum reform, professional qualification, teacher selection and staffing, practicum, student well-being, organizational management, and comparative approaches. The period's literature increasingly raised questions about the effectiveness of existing arrangements and the need to assess educational outcomes, while also engaging selectively with international models and interdisciplinary perspectives.

The fourth period (2006–2012) was marked by institutional uncertainty and concern about the identity and effectiveness of teacher-training centers. Research focused on revising curricula, strengthening the connection between theory and practice, improving practicum, developing teachers' psychological and professional competencies, addressing management and organizational challenges, and considering the use of information and

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

communication technologies. These concerns formed part of the broader context in which the establishment of Farhangian University emerged as a major institutional turning point.

The fifth period (2013–2025), following the establishment of Farhangian University, saw a pronounced expansion and diversification of scholarship. Research addressed curriculum development and specialized competencies; professional identity and continuing development; practicum, mentoring, and the transfer of learning into practice; teacher educators' performance; organizational leadership and governance; psychological well-being, motivation, and resilience; technology-enabled, virtual, and blended learning; and the ethical, philosophical, and value-based foundations of teacher education. The source article also describes the post-establishment years in more detailed subperiods, reflecting the growth and changing emphases of research. Despite this expansion, the article identifies a continuing need for stronger attention to macro-level policy questions and for research that connects institutional and professional concerns with wider socio-cultural transformations.

Discussion and Conclusion

Taken together, the findings suggest that teacher education research in Iran has evolved alongside changes in the country's educational institutions and broader political, social, and intellectual context. The literature reflects a gradual broadening of the field: from institutional formation, administrative organization, and normative definitions of the teacher's role toward questions of educational quality, professional competencies, reflective practice, lifelong professional learning, psychological well-being, organizational governance, and educational technology. The establishment of Farhangian University stands out as a major institutional watershed associated with a marked increase in research volume and a wider range of topics. At the same time, the thematic map indicates that the growth of research has not eliminated important gaps. The source article points to limited attention to socio-cultural dimensions of student teachers' experiences, innovation in curriculum design,

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

preparation for uncertain and changing future conditions, and the implications of virtual and digital life for teacher education. The findings also suggest the value of connecting micro-level studies of teaching, learning, and student-teacher experience with broader policy, governance, and system-level analyses. Such integration could support more coherent evidence-informed decisions by policymakers and teacher education institutions.

The principal contribution of this study is its long-term thematic synthesis of articles, theses, and dissertations on teacher education in Iran. By combining thematic categorization with historical interpretation, it provides a framework for understanding both persistent concerns and shifts in scholarly attention. For research, the framework can help identify underexplored intersections among curriculum, practicum, professional identity, well-being, governance, and technology. For policy and practice, it underscores the importance of linking curriculum reform to meaningful school-based experience, supporting teachers' continuing professional development, considering the psychological and social dimensions of teacher preparation, and evaluating digital innovation in relation to pedagogical aims rather than technology adoption alone. These implications should be understood as directions suggested by the thematic synthesis, rather than as causal effects established by the study.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors have observed all ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

Conflict of Interest

According to the authors, this article has no conflict of interest.

Acknowledgements

This article is part of a doctoral dissertation entitled "Designing and Validating a Teacher Education Curriculum for the Lower Secondary Level with an Emphasis on the Perception of the Concept of Adolescence." We would like to express our gratitude and appreciation to all those who cooperated with this research in any way.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نظریه و عمل در تربیت معلمان

شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

تحلیل مضامین پژوهش‌های تربیت‌معلم در ایران: واکاوی هشت دهه مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی (۱۳۱۵-۱۴۰۴)

صادق حاتمی ✉[۱]، **و محمدرضا یوسف زاده چوسری** [۲]

۱. *نویسنده مسئول*، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: Sadeghhatami65@gmail.com

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: nimrooz@basu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: تربیت‌معلم در ایران به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین ارکان نظام آموزشی، همواره موضوع مطالعات و پژوهش‌های دانشگاهی بوده است. بررسی روند این مطالعات در بازه‌ی زمانی بلندمدت می‌تواند تصویری روشن از تحولات، چالش‌ها و جهت‌گیری‌های علمی در این حوزه ارائه دهد. هدف این پژوهش، تحلیل مضامین مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی مرتبط با تربیت‌معلم طی هشت دهه اخیر در ایران است. **روش‌ها:** این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر روش تحلیل مضمون انجام شد. داده‌ها شامل ۲۸۴۷ مقاله علمی پژوهشی و ۱۱۵۲ پایان‌نامه و رساله‌ی دانشگاهی بود که پس از گردآوری، پالایش و حذف موارد تکراری و نامرتبط، ۲۴۷۹ پژوهش موردبررسی قرار گرفت. فرایند تحلیل شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بود که تا شناسایی مضامین اصلی و فرعی پژوهش‌ها و تحلیل روند تاریخی استخراج و خوشه‌بندی پیش رفت. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که موضوعات موردمطالعه در حوزه تربیت‌معلم طی هشت دهه اخیر را می‌توان در چند محور اصلی دسته‌بندی کرد: «برنامه درسی، پداگوژی و شایستگی‌های حرفه‌ای»؛ «تو سعه‌ی حرفه‌ای، کارورزی و انتقال به عمل»؛ «هویت، اخلاق و مبانی فلسفی»؛ «سلامت روان‌شناختی، انگیزش و تاب‌آوری حرفه‌ای»؛ «ساختار، مدیریت و فناوری» در تحلیل سیر تاریخی نیز مشخص شد که از تأکید اولیه بر مباحث هنجاری و نهادی در دهه‌های نخستین این پژوهش، به‌تدریج گرایش به پژوهش‌های کاربردی و شایستگی‌محور افزایش یافته است. **نتیجه‌گیری:** مطالعه حاضر با تحلیل مضامین موجود، تصویری کلان از گفتمان علمی پیرامون تربیت‌معلم در ایران طی هشت دهه اخیر ترسیم می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که علی‌رغم تنوع موضوعی، خلأهایی همچون کم‌توجهی به ابعاد فرهنگی-اجتماعی، نوآوری در برنامه درسی و تربیت‌معلم برای شرایط نامتعین آینده، تربیت‌معلم برای زیست مجازی پیش رو، مشهود است. این نتایج می‌تواند به سیاست‌گذاران و دانشگاه‌های متولی تربیت‌معلم در بازاندیشی راهبردها و طراحی برنامه‌های نوین کمک کند.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۶
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۲۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۳۰
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۱-۵۰

واژه‌های کلیدی:
تربیت‌معلم
تحلیل مضمون
دانشگاه فرهنگیان
تاریخ تربیت‌معلم
شایستگی‌های حرفه‌ای

استناد به این مقاله: حاتمی، صادق و یوسف زاده چوسری، محمدرضا. (۱۴۰۵). تحلیل مضامین پژوهش‌های تربیت‌معلم در ایران: واکاوی هشت دهه مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی (۱۳۱۵-۱۴۰۴). *نظریه و عمل در تربیت‌معلمان*، ۱۲ (۲۲)، ۱-۵۰. https://doi.org/10.48310/itt.2026.21425.1231

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

تربیت‌معلم به‌عنوان یک نهاد حرفه‌ای که متولی تربیت‌معلمان اســـت، در طول تاریخ همواره دســـتخوش تحولات گســـترده‌ای شـــده اســـت. این تحولات از آموزش‌های غیررســـمی، مکتبی، مذهبی و مبتنی بر تجربه، آغاز شـــده و تا برنامه‌های دانشـــگاهی ســـاختارمند و حرفه‌ای امروزی به‌عنوان یک حوزه‌ی علمی و پژوهشی رسیده است (Darling-Hamond, 2017). حوزه‌ای که نقش بی‌بدیلی را در تربیت نسل آینده‌ی یک ملت، ایفا می‌کند.

در ایران، تربیت و آموزش معلمان حداقل صد و سال پیشینه‌ی مدون و پیوسته دارد (Taheri Nia, 2021; Fathi Vajargah, 2019). سوابق مربوط به پیش از آن نیز (پیش از تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰ و تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷) نشان می‌دهد که تا سال ۱۲۹۷ شمسی، معلمان و مدرسان مکتب‌خانه‌ها و مدارس ایران در مراکز خاصی آموزش نمی‌دیدند و اغلب از میان طلاب کوشا و بااستعداد و با اجازه‌نامه و گواهی‌نامه‌هایی که استادانشان صادر می‌کردند، به این حرفه درمی‌آمدند (Safi, 2008). این اجازه‌نامه‌ها که گاهی پشت کتاب‌ها و یا در حاشیه‌ی آن نوشته می‌شد، به‌عنوان گواهی صلاحیت تدریس عمل می‌کرد (Salmasizadeh, 1975). نوشته‌های Isa Sedigh (1963-1976) نیز نشان می‌دهد که در دارالفنون، از سال ۱۲۹۰، آموزش‌های معلمان شاغل با دروس علوم، ادبیات، اصول تعلیم و... به‌صورت ضمن خدمت انجام می‌گرفته است (Aghazadeh, 2005). هم‌چنین گسترش مدارس به سبک جدید در شهرها و روستاها نیز عامل دیگری بود که ضرورت آموزش معلمان شاغل در مدارس و مکتب‌خانه‌ها، بیش از قبل، مورد تأکید قرار گرفت (Safi, 2019). Mahbubi Arakani (1978) در سه جلد کتاب مبسوط خود با عنوان «مؤسسات تمدنی جدید در ایران» که در سال ۱۳۵۷ چاپ شد، مدرسه‌ی دارالفنون را مبدأ شکل‌گیری نیازی جدی برای تربیت‌معلم به‌عنوان یکی از نهادهای تمدنی جدید در ایران می‌شناسد. تلاش برای تأمین معلم از طریق دعوت از خارجی‌ها، اعزام افرادی خاص به فرنگ از زمان عباس میرزا که با عزمی راسخ‌تر دنبال شد، ادامه تأسیس مدارس در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی جامعه‌ی آن زمان و بسیاری موارد دیگر، همگی به ایجاد دغدغه‌های واقعی برای تربیت‌معلم انجامید (Gooyaa & Gholam Azad, 2019). با تأسیس دانشسرا در سال ۱۳۱۲، فصل نوینی در تربیت‌معلم در ایران پس‌ازآن شکل گرفت. تأسیس دانشسراهای متعدد پس‌ازآن، تدوین برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم، تأسیس مدارس ضمیمه برای تمرین معلمی، تأمین معلم برای مدارس روستایی از طریق سپاه دانش،

تربیت‌معلم کودکان استثنائی و دانشگاه تربیت‌معلم، اقدامات دیگری بود که نقش مهمی در تعلیم و تربیت ایران داشت (Motamedi, 2019; Alizadeh Fallah, 2021).

پس از انقلاب اسلامی، تحولی بنیادین در فلسفه و اهداف تربیت‌معلم مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی صورت گرفت. مراکز تربیت‌معلم جایگزین دانشسراها شدند و بر تربیت‌معلمان بر اساس ارزش‌های اسلامی تأکید کردند (Safi, 2008). در این دوره، رویکرد «تربیت‌معلم تراز جمهوری اسلامی» با تأکید بر ابعاد عقیدتی و اخلاقی در دستور کار قرار گرفت (Bagheri, 2011) و مهم‌ترین تحول ساختاری در تاریخ معاصر تربیت‌معلم ایران، تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ بود. به‌طوری‌که جذب دانشجو، جذب هیئت‌علمی، ایجاد رشته‌های جدید، توسعه‌ی کالبدی، ردیف بودجه و ده‌ها شاخص دیگر، چندین برابر شد و این دانشگاه در ردیف دانشگاه‌های اصلی کشور ازنظر میزان دانشجو، اقبال عمومی داوطلبان ورود به دانشگاه و دیگر شاخص‌ها قرار گرفت.

اما نکته‌ی حائز اهمیت این بود که آیا این دانشگاه و به‌طورکلی جریان تربیت‌معلم در ایران یک سیر طبیعی و توالی تاریخی را طی کرده است یا خیر؟ پرسش دیگر اینکه مؤلفه‌های اصلی، دغدغه‌های بنیادین و مضامین اصلی تربیت‌معلم در هر عصر چه بوده است؟ نکته اول اینکه با نگاهی گذرا به سیر پژوهش‌های تاریخی تربیت‌معلم در ایران، می‌توان گفت پژوهش‌هایی که به فرایند تاریخی تربیت‌معلم در ایران پرداخته‌اند و یا نهاد تربیت‌معلم را در یک سیر تاریخی واکاوی کرده‌اند، به تعداد انگشتان دست نیز نمی‌رسد (Mohammadi, 2020). نکته‌ی دوم اینکه تحولات نهاد تربیت‌معلم در ایران، بیش از آن‌که نشان‌دهنده‌ی انسجام و تداوم باشد، نمایانگر گسست و گاهی سردرگمی است و به‌شدت تحت تأثیر جریانات عصر بوده و ازنظر ماهیت و اهداف و رسالت و عملکرد و سایر ویژگی‌ها، دارای گسست ماهوی است (Gooyaa & Gholam Azad, 2019). این گسست‌ها شامل تحول در ساختار، روابط قدرت و رویکردهای حکمرانی در این نظام است (Heidari, 2024). از سویی دیگر، تحلیل اسنادی نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری تربیت‌معلم در ایران با چالش‌های متعددی مواجه بوده است. ازجمله: ساده‌پنداری امر تربیت‌معلم، فقدان چشم‌انداز بلندمدت، تمرکز ساختاری، ناکارآمدی در تعامل با ذی‌نفعان، فقدان نظام‌نامه جامع و سند واحد سیاستی و قطع هماهنگی میان نهادهای تصمیم‌گیرنده ازجمله وزارت آموزش‌وپرورش و دانشگاه‌ها را می‌توان عنوان کرد (Sadeghi et al., 2024a). نکته‌ی سوم هم اینکه پژوهش‌های انجام‌شده، به شرایط تاریخی، اجتماعی و ضرورت‌های تربیتی که باعث

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

شکل‌گیری الگوهای مختلف تربیت‌معلم شده است، نپرداخته‌اند (Mohammadi, 2020). شکل ۱. سیر تاریخی تحولات تربیت‌معلم در ایران را نشان می‌دهد.



شکل۱. سیر تاریخی تربیت‌معلم در ایران

متأسفانه اینکه با وجود غنای تاریخی و پژوهشی (چه در حوزه‌ی نظری و چه در حوزه‌ی کاربردی) در این حوزه، یک نقص مهم قابل‌توجه است و آن عدم وجود مطالعاتی تحلیلی تاریخی با هدف شناسایی مضامین اصلی و بازنمایی آن در دهه‌های مختلف در ایران است. لذا این پژوهش، با هدف پرکردن این خلأ، طیف وسیعی از منابع علمی پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی را در بازه‌ی زمانی ۱۳۱۵ تا ۱۴۰۳ بررسی کرده تا مضامین اصلی حوزه‌ی تربیت‌معلم

را استخراج کرده و با فراتحلیل به آنان منطق ببخشد.

پیشینه پژوهش

در تاریخ تربیت‌معلم پژوهش‌های اندکی هستند که به تبار شناسی و پیشینه کاوی تربیت‌معلم در ایران پرداختند. ازجمله، Haghverdi و همکاران (2019)، در پژوهش خود به تحلیل جایگاه تربیت‌معلم در گفتمان‌های حاکمیت سیاسی بعد از انقلاب اسلامی ایران پرداختند. یافته‌های پژوهش این نشان داد گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی، تأثیر عمیقی در سیاست‌گذاری‌های تربیت‌معلم داشته است. موضوع پیوستگی دین و سیاست، نشانه‌ی اصلی این گفتمان فراگیر است که موجب تأثیر باورهای الهی و فهم دینی در هویت بخشی معلم در اسناد و متون سیاست‌گذاری تربیت‌معلم شده است. خرده گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی نیز تأثیراتی در سیاست‌های تربیت‌معلم داشته‌اند. در گفتمان سازندگی با اولویت قرار گرفتن توسعه‌ی اقتصادی، معلم در جایگاه یک کارگزار دولتی بازنمایی شد و در گفتمان اصلاحات، معلم به‌عنوان بازویی برای توسعه سیاسی موردتوجه قرار گرفت. نقطه‌ی عطف سیاست‌گذاری تربیت‌معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، تصویب سند تحول بنیادین است. با تصویب این سند، زیرنظام تربیت‌معلم در چشم‌اندازی آینده‌نگر و آینده‌ساز و در موقعیتی راهبردی، به‌عنوان عنصر اساسی نظام آموزش‌وپرورش در نظر گرفته شده است.

Sadeghi و همکاران (2024b) نیز به تبارشناسی نظام تربیت‌معلم ایران از زمان دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان پرداختند و با دنبال کردن نقاط گسست، برای یافتن نقطه مبدأ نظام تربیت‌معلم کوشیدند. پژوهش نشان داد ایجاد نظام تربیت‌معلم، وابسته به شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت جدید و نیز رخدادهایی بوده که حاصل آن آشکار شدن ضعف بنیه علمی ایرانیان بوده است. شکست‌های ایران از روسیه و فهم عامل این شکست‌ها یعنی دانش و فناوری غربی‌ها و ارتباطات با این کشورها، موجب ایجاد گفتمان برتری دانش و فناوری غرب گردید. لذا اندیشمندان، نظام تعلیم و تربیت جدید را بر مبنای شیوه غربی ایجاد کردند و برای تأمین معلمان موردنیاز در ابتدا با دعوت از معلمان خارجی و به‌کارگیری دانش‌آموختگان بازگشته از خارج و دارالفنون و درنهایت با تأسیس اولین مراکز تربیت‌معلم اقدام به تأمین معلم نمودند. لذا تبار تربیت‌معلم در ایران، نشان از گسست‌هایی در این نظام است که می‌توان نظام تربیت‌معلم عالم و باسواد، متخصص و ماهر و اسلام‌گرای انقلابی و ارزش‌مدار را می‌توان در دوره‌های مختلف تاریخی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

در آن مشاهده نمود. هم‌چنین،Keshavarz and Moghaddasi (2018) به تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت‌معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور در دهه‌ی گذشته پرداختند و یافته‌های حاصل از این پژوهش ده رهنمون مرتبط با مؤلفه‌های جذب و گزینش و بیست‌وهفت رهنمون مرتبط با مؤلفه‌های حفظ و ارتقای معلمان بوده است.

Mousapour (2019) در بررسی خود به دو رویکرد مختلف در تاریخ تربیت‌معلم ایران پرداخت. رویکرد اول که نشات گرفته از نظام دانشگاهی است و رویکرد دوم که نشات گرفته از نظام مدرسه‌ای و دانشسراهاست رویکرد اول در حوزه تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری آموزش عالی شکل گرفته و با شرایط و قواعدی به تربیت‌معلم برای ایفای نقش در دوره متوسطه به‌عنوان دبیر اقدام کرد که برخاسته از سطح انتظارات و معیارها و ملاک‌های آن بوده است (تربیت‌معلم دانشگاهی). دومی در حوزه تصمیم‌گیری و مدیریت «آموزش‌وپرورش» دنبال شده و به تربیت آموزگار برای مدارس ابتدایی و دبیر برای دوره راهنمایی تحصیلی اقدام نمود که از کاستی‌ها، انتظارات و اقتضائات آن متأثر شد (تربیت‌معلم مدرسه‌ای). طی چهل سال پایانی فعالیت این دو جریان، عمده‌ترین افتخار حرکت دانشگاهی «ابتنای آموزش بر دانش روز» و «رعایت معیارهای آموزش عالی» و عمده‌ترین افتخار حرکت مدرسه‌ای «سرعت پاسخگویی به نیازها» و «آموزش عملی در موقعیت واقعی مدرسه» معرفی شده است. همین افتخارات سبب شد تا هر یک از متولیان در پی آن برآیند که حرکت دیگر را به عرصه حاکمیت خویش بیفزایند. این تعلق و طلب، زمینه اصلی تلاش‌های پایان دهه هشتاد برای «یگانه‌سازی دو حرکت تربیت‌معلم ایران» شد که به شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان بر بنیاد اساسنامه‌ای انجامید.

Mousavi Khatir و همکاران (2025) در پژوهشی با شناسایی راهکارهای سیاستی ناظر بر ارتقای دانشگاه فرهنگیان، مضامینی را در نه مقوله فراگیر شامل راهکارهای ناظر بر ارتقای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان ازنظر کمّی و کیفی، راهکارهای ناظر بر بهینه‌سازی نظام سنجش و پذیرش دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر ارتقای نظام‌مند گزینش و رابطه خدمتی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر ارتقای مدیریت ازنظر تخصصی، اعتباری، نهادی، کالبدی دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر افزایش اثربخشی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر تغییر رویکرد آموزشی به تربیتی در دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر ارتقای نقش مرجعیت حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزش‌وپرورش، راهکارهای ناظر بر نظام‌مندسازی تحول و بهسازی منابع انسانی آموزش‌وپرورش از مبادی دانشگاه فرهنگیان

و راهکارهای ناظر بر بهبود برنامه آموزشی و محتوای درسی دانشگاه فرهنگیان صورت‌بندی کردند.

برخلاف ایران، مطالعات بین‌المللی در حوزه‌ی تربیت‌معلم با نگاه تاریخی و مضمونی، طی سه دهه‌ی اخیر شاهد رشد چشم‌گیری بوده است. این مطالعات، به دلیل تجمیع و تحلیل انتقادی داده‌های پراکنده، توانسته‌اند تصویری کلان از نقاط قوت و ضعف برنامه‌های تربیت‌معلم در جهان ارائه دهند. یکی از نخستین مرورهای جامع در این حوزه توسط Cochran-Smith and Zeichner (2005) انجام شد که در آن بیش از دو دهه پژوهش‌های تربیت‌معلم در ایالات‌متحده را مرور کردند. یافته‌ها نشان داد که اکثر تحقیقات بر محورهای کارورزی، هویت حرفه‌ای معلمان و کیفیت تدریس متمرکز بوده‌اند و نسبت به ابعاد کلان‌تر مانند عدالت آموزشی و سیاست‌های کلان توجه کمتری شده است. در ادامه Cochran-Smith و همکاران (2008) و Cochran-Smith و همکاران (2016) با مرور سه دهه از پژوهش‌های تربیت‌معلم، به این نتیجه رسیدند که ادبیات پژوهشی به سمت رویکردهای کیفی، انتقادی و گفتمانی حرکت کرده و از سلطه‌ی صرف پژوهش‌های کمی فاصله گرفته است. از منظر سیاست‌گذاری، پژوهش‌های Darling-Hammond (2016) اهمیت بالایی دارند. او در تحلیل خود نشان داد که سیاست‌های آموزشی اخیر در کشورهایی مانند آمریکا، منجر به تمرکز بیش از حد بر «ارزیابی عملکرد» معلمان شده است و این امر، تربیت‌معلم را به عرصه‌ای به‌شدت سیاسی و پیچیده بدل کرده است. درعین‌حال، مرورهای او بر داده‌های تطبیقی جهانی تأکید می‌کنند که کشورهایی با نظام پژوهش‌محور در تربیت‌معلم (مانند فنلاند و سنگاپور)، عملکرد بهتری در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته‌اند.

فراتحلیل‌های تخصصی‌تری نیز در سال‌های اخیر انجام شده‌اند. برای مثال König و همکاران (2024) با تحلیل بیست‌وهفت مرور نظام‌مند در حوزه «اثربخشی تربیت‌معلم» طی سه دهه، نشان دادند که این حوزه هنوز با شکاف‌های روش‌شناختی و تنوع مفهومی روبه‌روست و نیاز به انسجام نظری و تعاریف مشترک دارد Hume و همکاران (2025) در یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل در حوزه ریاضی و علوم نشان دادند که «دانش آموزش محتوا»[1] یا همان PCK، نه‌تنها با دانش محتوایی و کارآمدی معلمان همبستگی دارد، بلکه می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس و عملکرد دانش‌آموزان نیز منجر شود. درمجموع، مرور این پژوهش‌ها بیانگر آن است که تاریخچه مطالعات بین‌المللی در زمینه تربیت‌معلم طی سه دهه گذشته، از پژوهش‌های پراکنده و تک‌بعدی

1. Pedagogical Content Knowledge

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

به سمت مرورهای کلان، تطبیقی و گفتمانی حرکت کرده است. این تحولات، نه‌تنها اهمیت تربیت‌معلم را در بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان برجسته ساخته، بلکه بر ضرورت بازاندیشی در طراحی و ارزیابی برنامه‌های تربیت‌معلم نیز تأکید کرده‌اند.

روش

این پژوهش از نوع مطالعات کیفی با رویکرد تحلیل مضمون است. هدف از به‌کارگیری این روش، کشف الگوهای معنایی و مضامین نهفته در متون علمی منتشر شده در حوزه تربیت‌معلم در ایران طی بازه زمانی ۱۳۱۵ تا ۱۴۰۴ است. تحلیل مضمون به پژوهش‌گر امکان می‌دهد تا از خلال بررسی اسناد، مفاهیم اصلی را استخراج کرده و با خوشه‌بندی آن‌ها، به درکی نظام‌مند از تحولات و اولویت‌های پژوهشی در این حوزه دست یابد (Braun & Clarke, 2006). علاوه بر این، با توجه به بعد تاریخی پژوهش، از تحلیل روند نیز برای ترسیم تحول مضامین در ادوار مختلف زمانی استفاده شده است.

جامعه پژوهش شامل کلیه‌ی مقالات علمی پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی منتشرشده در ایران در ارتباط با موضوع تربیت‌معلم طی دوره زمانی مذکور است. برای دسترسی به این آثار، پایگاه‌های اطلاعاتی نورمگز، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (در بخش مقالات و گزارش‌های علمی) و ایرانداک (در بخش پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی) مورد جستجو قرار گرفت. در گام نخست، کلیدواژه‌های «تربیت‌معلم»، «دانشگاه فرهنگیان»، «دانشجومعلم»، «دانشجومعلمان» و «دانشسرای عالی» انتخاب شدند که ماحصل آن شناسایی بیش از ۴۰۰۰ عنوان مقاله و پایان‌نامه بود. پس از حذف موارد تکراری و آثار فاقد ارتباط مستقیم با موضوع، نهایتاً ۲۴۷۹ عنوان مورد تحلیل قرار گرفتند. داده‌ها به‌صورت اسنادی و کتابخانه‌ای گردآوری شد. بدین منظور عناوین و چکیده مقالات و پایان‌نامه‌ها استخراج و در یک فایل بانک داده تنظیم گردید. به‌منظور افزایش دقت، داده‌ها به‌صورت مرحله‌ای بازبینی و با توجه به معیارهای ورود و خروج پالایش شدند. فرآیند تحلیل مضمون بر اساس شش گام Braun and Clarke (2006) یعنی: ۱) آشنایی مقدماتی با داده‌ها (مطالعه مکرر عناوین و چکیده‌ها). ۲) تولید کدهای اولیه (کدگذاری باز بر اساس مفاهیم کلیدی). ۳) جستجوی مضامین (ترکیب کدها در دسته‌های معنایی بزرگ‌تر). ۴) مرور مضامین (بازبینی و اصلاح ساختار خوشه‌ها). ۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین (استخراج محورهای اصلی مطالعات تربیت‌معلم). ۶) گزارش نهایی (ارائه چارچوب

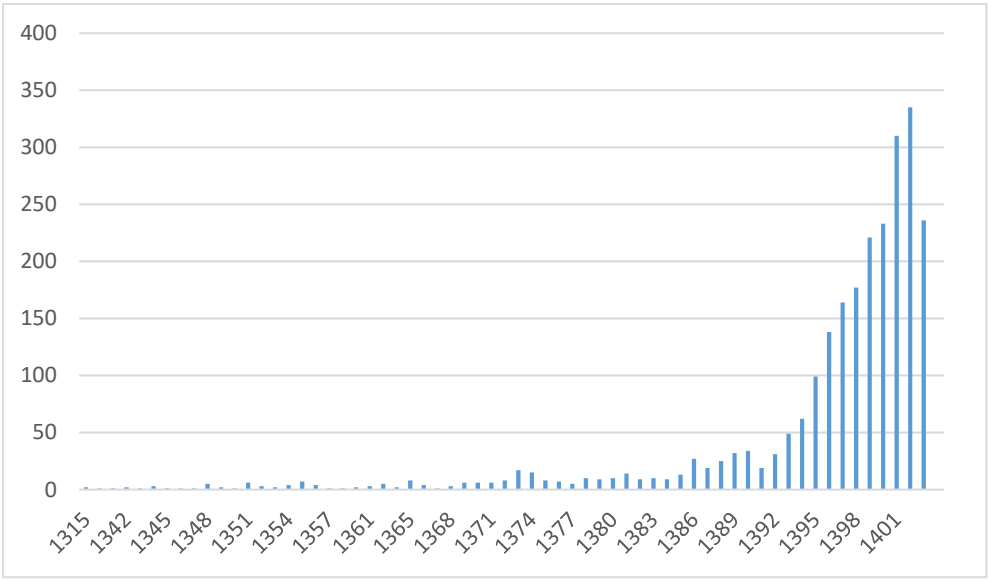
تحلیلی و تبیین یافته‌ها) اجرا گردید.

برای اعتباریابی از سه سویه‌سازی داده‌ها (استفاده هم‌زمان از مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها)، بازبینی همتایان و بازخوانی مکرر کدگذاری‌ها استفاده شد. هم‌چنین برای اطمینان از پایایی کدگذاری، بخشی از داده‌ها توسط پژوهش‌گر دوم بازکدگذاری و میزان توافق میان‌کدی محاسبه گردید که بیش از ۸۰ درصد گزارش شد.

یافته‌ها

تحلیل سیر تاریخی پژوهش‌های حوزه‌ی تربیت‌معلم در ایران نه‌تنها امکان بازشناسی مسیر تحول این رشته و جایگاه آن در نظام آموزشی کشور را فراهم می‌آورد، بلکه به ما کمک می‌کند تا پیوندهای میان تحولات سیاسی–اجتماعی و تغییرات در نگرش‌ها و سیاست‌های تربیت‌معلم را درک کنیم. نکته‌ی مهم اینکه انتخاب برش‌های زمانی در این پژوهش بر مبنای نقاط عطف تاریخی و نهادی صورت گرفته است؛ بدین معنا که به دلیل شمار اندک مقالات و پایان‌نامه‌های منتشرشده پیش از انقلاب اسلامی، کل سال‌های ۱۳۱۵ تا ۱۳۵۷ در قالب یک دوره‌ی تاریخی بررسی شده است. مقطع دوم، سال‌های پس از انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۷۶ را در بر می‌گیرد که هم‌زمان با بازگشایی مراکز تربیت‌معلم پس از تثبیت ساختارهای آموزشی جدید بود و به دلیل تعداد کم پژوهش‌های انجام‌شده، این بازه‌ی زمانی انتخاب شد. دوره‌ی سوم به بازه‌ی ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴ اختصاص دارد که با اصلاحات آموزشی و طرح رویکردهای نوین در تربیت‌معلم همراه بود. دوره‌ی پنجم سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۱ را شامل می‌شود که درنهایت به تشکیل دانشگاه فرهنگیان انجامید. دوره‌ی ششم نیز دوران تشکیل دانشگاه فرهنگیان یعنی سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۴ است. در این مقاله، ابتدا داده‌های کمی بر اساس فراوانی مقالات در هر دوره به‌صورت نمودار ارائه می‌شود تا تصویر کلی از روند رشد و افت پژوهش‌ها به دست آید، سپس تحلیل کیفی مضامین مقالات هر دوره، با تأکید بر پیوند آن‌ها با تحولات نهادی و سیاستی کشور، عرضه خواهد شد. این ترکیب تحلیل کمی و کیفی، امکانی فراهم می‌سازد تا از یک سو روندهای کلان در تولید دانش آشکار شود و از سوی دیگر، عمق و غنای تحولات گفتمانی در حوزه‌ی تربیت‌معلم روشن گردد. شکل ۲، نشان‌دهنده‌ی سیر انتشار پژوهش‌ها در طی دهه‌های مختلف است.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/



شکل ۲. مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های چاپ‌شده با موضوع تربیت‌معلم در دهه‌های مختلف

اولین مقالات درباره‌ی تربیت‌معلم، به سال ۱۳۱۵ و سخنرانی علی‌اکبر سیاسی از نخستین روان‌شناسان دهه‌ی بیست برمی‌گردد که پس از تأسیس دانشسرای عالی در تهران ایراد شد و تا پیش از انقلاب اسلامی جمعاً ۴۸ پژوهش یافت شد. این مسیر پس از انقلاب اسلامی نیز تا دهه‌ی هفتاد ازنظر کمی تغییر چندانی نکرد. البته ازنظر موضوعات، مسائل و مضامین کاملاً می‌توان تغییرات را ملاحظه کرد. در دهه‌ی هشتاد نیز و پیش از تأسیس دانشگاه فرهنگیان که انقلاب بزرگی را از منظر توجه به امر تربیت‌معلم در ایران ایجاد کرد، رشد اندکی در تعداد مقالات مشاهده می‌گردد اما تحول عظیم را باید در دهه‌ی نود و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان دید. جایی که رشد مقالات پیش از بیست برابر شد و ازنظر کیفی هم مضامین کاملاً متفاوت شد.

▪ دوره اول: دوره‌ی تکوین تربیت‌معلم در ایران (۱۳۱۵-۱۳۵۷)

جدول ۱. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۳۵۷-۱۳۱۵

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
نهادینه‌سازی و ساختار اداری	۲۱٪
گفتمان توسعه و پیشرفت ملی	۱۷٪
روان‌شناسی‌سازی و تخصصی‌شدن	۲۵٪
الگوبرداری و گفت‌وگوی بین‌المللی	۱۵٪
آینده‌نگاری و نقد وضع موجود	۲۲٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۴۸

تحلیل سیر تاریخی مقالات حوزه‌ی تربیت‌معلم در دوره‌ی پیش از انقلاب (۱۳۱۵-۱۳۵۷)، تصویری روشن از آغاز شکل‌گیری نهادهای رسمی تربیت‌معلم و درعین‌حال بازتابی از تصمیمات و کشاکش‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور در عرصه‌ی آموزش‌وپرورش است. دو ویژگی را می‌توان برای این دوره ذکر کرد. نخست بازیگری بلامنازع دولت در پایه‌گذاری نهاد تربیت‌معلم و دوم تأثیرپذیری از نظام‌های غربی است. نخستین مقالات منتشرشده، مانند نوشته‌ی علی‌اکبر سیاسی درباره‌ی دانشسراها (۱۳۱۵) و اثر ژرژ اسمیت از آکسفورد (۱۳۱۵) درباره‌ی تربیت‌معلم، به‌وضوح نشان می‌دهد که پروژه‌ی تربیت‌معلم، بخشی از برنامه کلان نوسازی آمرانه دولت پهلوی اول و دوم بود که با الگوبرداری مستقیم از الگوهای اروپایی (به‌ویژه انگلیس و فرانسه) و با رویکردی کاملاً بالا به پایین پیش می‌رفت (Abrahamian, 1999). (مثال‌های دیگری نیز می‌توان از اقتباس و الگوگیری در این دوره از نظام‌های آموزشی غربی مطرح کرد. ر.ک، Mohsenpour, 2024). از دهه‌ی ۱۳۳۰ به بعد، با تشکیل ادارات تربیت‌معلم استان‌ها و برگزاری نخستین کنفرانس‌های رؤسای این ادارات (۱۳۳۶)، نوعی ساختار دیوان‌سالارانه در مدیریت تربیت‌معلم شکل گرفت که بیشتر بر توسعه‌ی کمی و گسترش تشکیلاتی تمرکز داشت (وزارت فرهنگ، ۱۳۳۶).

در دهه‌ی ۱۳۴۰، گفتمان غالب، هم‌راستا با سیاست‌های نوسازی و اصلاحات آموزشی پهلوی دوم بود. مقالاتی مانند «تربیت‌معلم برای توسعه تعلیمات عمومی در کشور» (۱۳۴۳) و «تربیت‌معلم در شرایط توسعه آموزش‌وپرورش» (۱۳۴۴) بر پیوند تنگاتنگ تربیت‌معلم با پروژه‌های ملی سوادآموزی و گسترش آموزش عمومی تأکید داشتند. در این سال‌ها، تأسیس دانشکده‌های تربیت‌معلم و اصلاح ساختار دانشسراها، همراه با پیام‌های رسمی حاکمان وقت،

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

مانند پیام شاهنشاه در آغاز سال تحصیلی (۱۳۴۷) و تأکید بر تربیت‌معلم، نشان‌دهنده‌ی دخالت مستقیم سیاست و دولت در هدایت تربیت‌معلم بود. از اواخر دهه‌ی ۱۳۴۰ و اوایل دهه‌ی ۱۳۵۰، انتشار مقالاتی با رویکردهای متنوع‌تر، نظیر «تاریخچه مختصری از تربیت‌معلم» (۱۳۴۸)، «تربیت‌معلم دوره راهنمایی تحصیلی» (۱۳۴۸) و نشریات پرتعداد «دفتر برنامه‌ریزی تربیت‌معلم» با عنوان «راهنمای معلم»، حاکی از تلاش برای بازاندیشی علمی و پژوهشی در این حوزه و به‌ویژه، چرخش پارادایمی به سمت روانشناسی و کودک‌محوری است. موضوعاتی چون خلاقیت کودکان (۱۳۵۱)، مشکلات رفتاری (۱۳۵۱–۱۳۵۲) استعدادیابی نشان می‌دهد که تربیت‌معلم در ایران در حال تجربه‌ی گسترش افق‌های روان‌شناختی و فناوری آموزشی بوده است و نگاه از «ساختار» به «مخاطب» یعنی معلم و دانش‌آموز معطوف شده است. این چرخش را می‌توان تحت تأثیر جنبش‌های جهانی روانشناسی تربیتی و رویکردهای یادگیرنده‌محور به‌ویژه دیدگاه‌های Dewey (1983) دانست.

دهه‌ی ۱۳۵۰ را می‌توان دوره‌ی شدت‌یافتن وجه ایدئولوژیک و نمایشی تربیت‌معلم دانست. انتشار گزارش‌های گردهمایی‌های سراسری تربیت‌معلم (۱۳۵۳–۱۳۵۴)، تأکید بر کارآیی مدرسین (۱۳۵۴) و هم‌زمان سخنرانی‌های شاه و شهبانو در کنفرانس‌های آموزشی (۱۳۵۵)، نشان می‌دهد که دولت از تربیت‌معلم به‌عنوان ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به «انقلاب سفید» و سیاست‌های فرهنگی استفاده می‌کرد (کنفرانس رامسر، ۱۳۵۵). حتی مقالاتی مانند «طرح برنامه تربیت‌معلم برای افغانستان» (۱۳۵۶) بیانگر نقش‌آفرینی ایران در منطقه و صدور الگوهای آموزشی است.

این یافته‌ها نشان می‌دهند که پژوهش‌ها و مقالات این دوره کمتر به تحلیل انتقادی یا بومی‌سازی تربیت‌معلم پرداخته‌اند و بیش‌تر در چارچوب سیاست‌های کلان آموزشی دولت و در تعامل با نفوذ غرب شکل گرفته‌اند. همین ویژگی، نقطه‌ی تمایز مهم این دوره با دوران پس از انقلاب است که با رویکردی استقلال‌طلبانه و انتقادی‌تر دنبال شد.



شکل ۳. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۵۷-۱۳۱۵

- **دوره دوم: بازسازی تربیت‌معلم و جهت‌گیری‌های اسلامی (۱۳۵۸-۱۳۷۶)**

جدول ۲. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۵۸

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
تحول ایدئولوژیک و ساختاردهی نوین نهادی	۲۱٪
همسوسازی محتوای تربیت‌معلم با آرمان‌های انقلاب	۱۳٫۵٪
رویکردهای تطبیقی و بین‌المللی	۱۱٫۶٪
نظارت کیفی بر نیروی انسانی (سنجش مداوم کیفیت)	۳۶٫۴٪
تمرکز بر کارورزی و توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای	۱۰٪
موانع توسعه‌ی کمی و کیفی	۴٪
دغدغه‌های روان‌شناختی و رفاه اجتماعی دانشجو	۳٫۵٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۱۰۲

دهه‌ی نخست پس از انقلاب اسلامی با بازتعریف نظام آموزشی و آموزش عالی کشور، حول اهداف متعالی انقلاب اسلامی آغاز شد. به‌تبع آن فضای مراکز تربیت‌معلم و دانشسراها شکل جدیدی گرفت و نخستین ضرورت برای چنین فضایی، بازتعریف جایگاه معلم بود. پیام امام خمینی در سال ۱۳۶۰ به مناسبت بازگشایی مراکز تربیت‌معلم، گواه پیدایی بر این امر است. پیامی که در آن خطوط اصلی مبانی فکری انقلاب اسلامی در حوزه‌های فرهنگی، به‌ویژه تعلیم و تربیت تبیین و جایگاه تربیت‌معلم برای بسط مفاهیم انقلاب اسلامی، روشن می‌شود. سخنرانی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

شهید رجایی در شهریور همان سال نیز، نشان می‌دهد معلم فراتر از یک متخصص آموزش به‌عنوان یک رهبر فکری و یک الگوی عملی در تراز انقلاب اسلامی باید شناخته شود. در اواخر دهه ۱۳۶۰ به‌ویژه پس از پایان جنگ تحمیلی، توجه به کیفیت، بازآموزی، و کارآمدی مراکز تربیت‌معلم افزایش یافت. مقالاتی مانند «مقایسه عملکرد فارغ‌التحصیلان با معلمان حق‌التدریس» (۱۳۶۸) یا «افت تحصیلی و تربیت‌معلم» (۱۳۶۹) بازتاب دغدغه‌هایی است که در حوزه تربیت‌معلم وجود داشت. از اوایل دهه ۱۳۷۰، مقالاتی با محور «صلاحیت‌های حرفه معلمی» (۱۳۷۲)، «خودراهبری دانشجومعلمان» (۱۳۷۳) و «آموزش مدرسه‌محور» (۱۳۷۶) نشان می‌دهد که پارادایم از «معلم انقلابی متعهد» به‌سوی «معلم متخصص حرفه‌ای» در حال تغییر است. این تحول که همسو با روندهای جهانی در تربیت‌معلم بود (Darling-Hammond, 1994)، نقش به سزایی در تغییرات مهم آموزش‌وپرورش ایران در سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴ ایفا کرد. در نیمه دوم این دوره، توجه به مطالعات تطبیقی برجسته شد: پژوهش‌هایی که مقایسه نظام تربیت‌معلم ایران—ژاپن (۱۳۷۴ و ۱۳۷۳)، سایر کشورها (۱۳۷۴) و گزارش‌های بین‌المللی نوآوری‌ها در آموزش معلمان (۱۳۷۶) بیانگر آن است که ایران در کنار حفظ هویت اسلامی، به دنبال الگوبرداری از تجربه‌های موفق جهانی نیز بود.

در بررسی محتوایی پژوهش‌هایی که در بازه‌ی زمانی ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۶ منتشر شده‌اند، می‌توان شش مضمون عمده را یافت: نخست تحول ایدئولوژیک و بازتعریف ساختاری و هویتی تربیت‌معلم: در سال‌های نخست انقلاب اسلامی، اولین موضوعی که پیش از دیگر موضوعات در نهاد دانشگاه شکل گرفت، سیاست‌های اسلامی‌سازی و بازتعریف ساختارهای دانشگاهی و آموزشی بود و بسیاری از نهادها، برنامه‌ها و رشته‌ها دستخوش بازسازی ایدئولوژیک و سازمانی شدند (Rahbari, 2024). عناوینی مانند «تشکیلات: دفتر تربیت‌معلم»، «گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم» و گزارش‌های مربوط به مراکز تربیت‌معلم، تلاش برای گسترش جغرافیایی مراکز تربیت‌معلم، توسعه‌ی دانشسراها و ساماندهی تشکیلات مراکز تربیت‌معلم، همگی نشان‌دهنده‌ی تلاش حاکمیت و دستگاه‌های اجرایی برای بازآرایی نظام تربیت‌معلم و افزایش ضریب نفوذ این دگرگونی هویتی است. نهاد تربیت‌معلم در این دوره، مأموریت مضاعفی هم یافت و آن پیش‌قراولی در این انقلاب فرهنگی ایجاد شده بود. این فرآیند، نمونه‌ای از «بازتولید فرهنگی» بود که در آن، معلم نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش بلکه «مبلغ ارزش‌های انقلابی-اسلامی» تعریف می‌شد (Bourdieu, 1977). تأکید بر مواردی چون «پیام امام خمینی»، «سخنرانی شهید رجایی»، «تربیت‌معلم با

نگرش اسلامی» و «تأسیس دانشکده علوم قرآنی» نشان می‌دهد که هدف اصلی، بازسازی هویت معلم آینده بر اساس ارزش‌های انقلاب و اسلام بوده است. این فرآیند با تلاش برای گسترش جغرافیایی مراکز و ساماندهی تشکیلاتی (دفاتر برنامه‌ریزی) همراه بود تا نفوذ و بُرد این دگرگونی هویتی در سراسر کشور تضمین شود.

دوم تلاش برای همسوسازیِ محتوای تربیت‌معلم با ارزش‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی است؛ این جهت‌گیری از پیام‌های رسمی و ایجاد دانشکده‌های دینی تا تولید منابع و دوره‌های آموزشی قابل رهگیری است. پژوهشگران این دوره با توجه به عناوینی چون «تربیت‌معلم با نگرش اسلامی» و «پیام امام خمینی...» نشان دادند که بازتعریف «معلم مطلوب» یک پروژه‌ی ملی و بنیادین بود. از منظر نظری، چنین پروژه‌هایی معمولاً نه‌تنها به بازنویسیِ محتوای درسی می‌انجامند بلکه معیارهای گزینش، اهداف تربیتی و شاخص‌های شایستگی حرفه‌ای را نیز تغییر می‌دهند؛ بنابراین تأثیر آن بر شکل‌دهی هویت حرفه‌ای معلمان بلندمدت و چندسطحی است. یکی از ابعاد این همسوسازی، بازنگری برنامه‌درسی و تطبیق محتوای آموزشی با نیازهای ملی و اسلامی بود که در مقالات این دوره‌دیده می‌شود؛ مقالاتی مانند «ارائه الگویی در برنامه‌ریزی درس ریاضیات برای مراکز تربیت‌معلم»، «اصول و معیارهای تألیف کتب درسی جغرافیا»، و مجموعه مقالاتی که بر تولید منابع آموزشی (کتاب‌خانه، مؤسسات ریاضی) تأکید دارند، همگی بازتاب نیاز فنی و محتوایی نظام آموزشی برای «تولید معلم» تحت شرایط جدید سیاسی و منابع محدود پس از انقلاب و جنگ تحمیلی‌اند.

سوم نظارت کیفی بر نیروی انسانی: مضمون «سنجش مداوم کیفیت از ورودی تا خروجی»، مهم‌ترین دغدغه‌ی سیستمی را نشان می‌دهد. پس از تجدیدنظر در نظام آموزشی، مقوله «صلاحیت معلم» به یک مسئله حیاتی تبدیل شد. این دغدغه در سه مرحله زنجیره تربیت‌معلم ردیابی شد. ورودی تربیت‌معلم: بررسی «روایی آزمون سراسری» و کارآمدی «طرح گزینش دانشجو». فرآیند: ارزیابی عملکرد و «سبک مدیریت مدرسان» و بررسی «عوامل مؤثر در انتخاب شغل معلمی» در میان دانشجو-معلمان. خروجی: مقایسه مستمر «عملکرد فارغ‌التحصیلان» با معلمان حق‌التدریس و بررسی «مشکلات شغلی» آن‌ها. هم‌چنین فراوانی پژوهش‌هایی در حوزه ی گزینش و سنجش کیفیت اعضای هیئت‌علمی و انگیزه‌ی کارکنان مانند «بررسی کمی و کیفی مانند هیئت‌علمی...» (۱۳۷۱)، «دیدگاه کارکنان... درباره انگیزه‌های کاری» (۱۳۷۶)، «بررسی طرح فعلی گزینش دانشجو...» (۱۳۷۴)، نشان می‌دهند که مسائل مربوط به انگیزش، کمبود

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

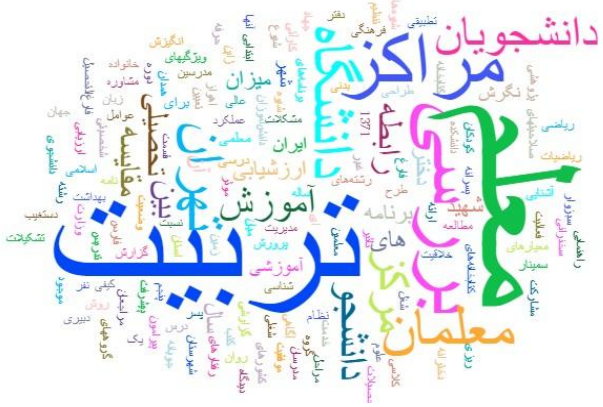
نیروی علمی ماهر و بازتعریف معیارهای گزینش در مقابل نیازهای جدید آموزش معلم جدی بوده‌اند.

چهارم آن دسته از پژوهش‌هایی که با رویکردهای تطبیقی و بین‌المللی (مطالعه‌ی نظام‌های ژاپن، انگلستان، اجلاس‌های منطقه‌ای) انجام شدند. گرچه این مضمون نشان‌دهنده‌ی این است که عرصه‌ی پژوهش تربیت‌معلم در این دوره یک مواجهه‌ی دوگانه را تجربه کرده است: از یک‌سو سیاست‌گذاری و هنجارسازی ایدئولوژیک و ملی‌سازیِ محتوا و از سوی دیگر کنش و گرایش علمی به دیدن الگوهای خارجی و تبادل تجربه. این هم‌نشینیِ دوگانه قابل‌درک است؛ چون دستگاه تربیتی پس از انقلاب، هم می‌خواست مبانی فکری خود را توسعه دهد و هم از تجارب جهانیِ تربیت‌معلم برای ارتقای کیفیت استفاده نماید (Golkar, 2017)

پنجم تمرکز بر کارورزی و توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای است. پژوهش‌هایی چون «کارآموزی در مراکز تربیت‌معلم» (۱۳۶۹)، «نوآوری‌های اخیر ... آموزش ضمن خدمت» (۱۳۶۹)، «آموزش مدرسه‌محور روشی مؤثر...» (۱۳۷۶) نشان می‌دهند هم‌زمان با بازسازی نهادها، «پرورشِ مهارت عملی معلم» و تأکید بر کارورزی/کارآموزی به‌عنوان پاسخ به نیاز فوری کمبود معلم (به‌ویژه در زمان افزایش جمعیت دانش آموزان در سال‌های پس از جنگ تحمیلی) و ارتقای اثربخشی تربیت‌معلم برجسته شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که توجه پژوهشی به آموزش‌های ضمن‌خدمت و کارورزی معلمان (برای پر کردن خلأهای منابع انسانی و ارتقای کارآیی آموزشی) نیز در این برهه قابل‌ملاحظه است (Rahbari, 2024). در کنار کارورزی، موضوعاتی مانند «ارزیابی کارآیی فارغ‌التحصیلان»، «صلاحیت‌های حرفه‌ای» و مطالعات متعدد درباره‌ی «خودارزیابی» و «خودراهبری» حاکی از یک روند تدریجی جهت حرفه‌ای‌سازی معلمان است.

ششم پژوهش‌هایی که به موانع ساختاری و زیربنایی در توسعه‌ی کمی و کیفی تربیت‌معلم پرداختند. مضمون «چالش‌های مزمن کیفیت آموزشی و زیرساختی» ماهیت شرایط سخت اقتصادی دوره جنگ و بازسازی را منعکس می‌کند. پژوهش‌های این بخش نشان می‌دهند که علی‌رغم میل به پیشرفت، نظام آموزشی با محدودیت‌های ریشه‌ای مواجه بود (همچون «مانده در نوبت!» و «کمبود امکانات مادی»). عناوین مرتبط با «نارسایی‌های موجود در نظام تربیت‌معلم ایران» (۱۳۷۲) و کارآیی ضعیف کتابخانه‌ها و منابع مرجع (۱۳۷۳) دلالت بر این دارد که تلاش برای «اصلاحات ضروری در تربیت‌معلم» (۱۳۷۱) در زمینه‌های روش تدریس نوین یا برنامه‌ریزی محتوا (مانند «الگوی برنامه‌ریزی درس ریاضیات») دائماً توسط موانع فیزیکی، مالی و یا ساختاری

تعدیل شده است. این تقابل میان آرمان‌های کیفی و واقعیت‌های منابعی، به‌عنوان یک معضل همیشگی در ادبیات آموزش عالی ایران پس از جنگ مورد تأکید قرار گرفته است. «کتابخانه مرکزی... کارآیی آن» (۱۳۵۸)، «ارزیابی کیفی تناسب اراضی...» (۱۳۶۲). تأکید عناوین بر کتاب‌خانه و سایر زیرساخت‌ها بازتابِ کمبودهایِ مادی و نیاز به بازسازیِ فیزیکیِ نظام آموزشی بعد از انقلاب و در جریان جنگ و فشارهای اقتصادی است. پژوهش‌های داخلی در دهه‌ی ۱۳۶۰ از محدودیت‌های بودجه و تضعیف زیرساخت آموزشی گزارش داده‌اند؛ این فشارها بر کیفیت آماده‌سازی معلم نیز تأثیر گذاشتند.



شکل ۴. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۷۶-

هفتم مضمون آخر در این دوره، دغدغه‌های روان‌شناختی و رفاه اجتماعی دانشجو است. مضمون «دغدغه‌های روان‌شناختی و رفاه اجتماعی دانشجو» حاکی از بلوغ تدریجی نهاد در توجه به ابعاد فراتر از انتقال دانش است. در شرایط اجتماعی و فرهنگی پرتنش آن سال‌ها، مسائلی چون «شیوع افسردگی»، «سلامت روان» (در ارتباط با عبادت)، «قضاوت اخلاقی»، و ارائه خدمات در «مرکز مشاوره دانشجویی» (عناوین ۱۳۷۳ تا ۱۳۷۵) اهمیت مضاعفی یافت. این توجه به سلامت همه‌جانبه، نشان‌دهنده درک نهاد تربیت‌معلم از این نکته بود که معلم آینده باید فردی باثبات ازنظر روانی و آگاه ازنظر اجتماعی (مانند مسائل تنظیم خانواده و بهداشت) باشد تا بتواند نقش تربیتی موردنظر نظام را ایفا کند. پژوهش‌های متعددی در این دوره به سلامت روانی، بهداشت جسمی، مسائل جمعیتی و آگاهی‌های بهداشت عمومی پرداختند. این مطالعات نشان می‌دهد که پژوهش‌گران این دوره رابطه‌ی مستقیم بین وضعیت رفاه دانشجویان (از منظر سلامت، مشاوره، شرایط خوابگاهی) و کیفیت فرایند تربیت‌معلم را درک کرده و موردتوجه قرار داده‌اند.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

- **دوره سوم: بازاندیشی در ساختار، کیفیت‌گرایی، گفت‌وگوهای علمی (۱۳۷۷-۱۳۸۴)**

جدول ۳. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۳۸۴-۱۳۷۷

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
چالش‌های کارآیی، انگیزش و نگهداشت نیروی انسانی	۲۳٪
اصلاح ساختار برنامه درسی و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای	۲۷٪
روانشناسی کاربردی، سلامت و رفاه دانشجو معلم	۱۹٪
مدیریت، ساختار و چالش‌های سازمانی	۱۶٪
هویت معلم، ارزش‌ها و نظارت فکری	۱۴٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۷۲

پژوهش‌های دوره‌ی ۱۳۸۴—۱۳۷۷ نمایانگر گذار نهاد تربیت‌معلم از پارادایم مسلط پیشین (نهادسازی ایدئولوژیک) به گفتمان نوینی است که مؤلفه‌های اساسی آن بازاندیشی در ساختار، کیفیت‌گرایی، گفت‌وگوی علمی و نیز تمایل شبکه‌ی پژوهشی و دانشگاهی برای استفاده از الگوهای بین‌المللی است. مجموعه‌ی عناوینی که در این دوره در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت‌معلم تولید شده‌اند نشان می‌دهد که پژوهش‌گران و سیاست‌گذاران این دوره، هم‌زمان دغدغه‌های عملیاتی (مثل «کیفیت آموزش معلمان»، «کارآموزی»، «آمادگی جسمانی») و دغدغه‌های ساختاری (مثل «حکمرانی نظام تربیت‌معلم»، «گزینش و تأمین نیروی انسانی») را پی گرفته‌اند؛ این ترکیب نگرانی‌ها با یافته‌های مطالعات بین‌المللی درباره‌ی تربیت‌معلم همخوانی دارد که نشان می‌دهد اصلاح نظام معلم‌پروری هم نیازمند تغییر در برنامه‌ریزی درسی و هم در سیاست‌گذاری و مدیریت است (Darling-Hammond, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 1999). این دوره نیز حوزه‌های سلامت دانشجویان، محیط سازمانی و مطالعات روان‌شناختی پرهوادار بود و خود سنگ بنای تحولات ساختاری بعدی را بنا نهاد. مضامین این دوره عبارت‌اند از:

نخست چالش کارآیی، انگیزش و نگهداشت نیروی انسانی: این مضمون بر جذب، حفظ و ارتقای انگیزه در میان معلمان و دانشجو معلمان تأکید دارد که نشان‌دهنده یک مشکل ساختاری و اقتصادی در حرفه‌ی معلمی است و البته نشان‌دهنده‌ی بروز موضوعات جدیدی همچون انگیزه‌ی شغلی، رضایت شغلی. ۱) انگیزش شغلی و موفقیت تحصیلی: بررسی رضایت شغلی، انگیزه ادامه تحصیل در دوره‌های ضمن خدمت و عوامل مؤثر بر «افزایش انگیزه شغلی معلمان»، حاکی از آن است که بحران انگیزش شغلی ناشی از مشکلات اقتصادی و معیشتی (به‌خصوص در دوره سازندگی و اوایل اصلاحات) همچنان مهم‌ترین تهدید برای نگهداشت نیروی متخصص بود.

پژوهش‌ها سعی داشتند تا با شناسایی عوامل روان‌شناختی (مانند رضایت شغلی)، راهکاری برای میل «ماندن در شغل» پیدا کنند. ۲) عدالت آموزشی و جذب مناطق محروم: برنامه‌ریزی برای جذب نیروی انسانی برای مناطق محروم نشان‌دهنده تلاش آگاهانه برای توزیع عادلانه نیروی انسانی و مبارزه با نابرابری‌های آموزشی بود.

دوم اصلاح ساختار برنامه درسی و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای (اولویت اصلی): این مضمون بیشترین تمرکز پژوهشی را به خود اختصاص داده و نشان می‌دهد که جامعه‌ی آکادمیک، بهبود کیفیت را در گرو بازنگری محتوایی و روش‌شناختی می‌دانسته است. در سه محور: ۱) بومی‌سازی روش‌های نوین: عناوینی چون بررسی «روش‌های تدریس» و «مقایسه تأثیر روش‌های نوین مانند آموزش همیاری» با روش‌های سنتی، حاکی از یک تلاش فعال برای روزآمد کردن شیوه‌های تدریس بود. تمرکز بر «ابعاد زیباشناختی تدریس» و جستجوی «الگویی تازه» نشان‌دهنده فراتر رفتن از انتقال دانش صرف و ورود به حیطه هنر تدریس و تربیت تأملی است. ۲) الگوگیری از نظام‌های جهانی با پیروی از استانداردهای جهانی و فناوری: با توجه به فضای باز سیاسی و فرهنگی، مطالعات تطبیقی از حوزه جغرافیای منطقه خارج‌شده و بر نظام‌های پیشرفته (آلمان، ژاپن، کره جنوبی) متمرکز شدند. این الگوپذیری، به‌منظور تضمین کیفیت خروجی مراکز در سطح بین‌المللی انجام شد. همچنین، اشاره به «پایگاه‌های اطلاعاتی» و «شبکه اینترنت» ورود قطعی عامل فناوری اطلاعات به گفتمان تربیت‌معلم را تأیید می‌کند؛ امری که برای اولین بار به‌عنوان یک متغیر مهم مطرح شد. ۳) ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها: پژوهش‌ها بر سنجش «توانایی‌های عمومی تدریس» و «تناسب و ثمربخشی» دوره‌های تخصصی (نابینایان) تأکید داشتند. این ارزیابی‌ها (مانند ارزیابی توانش زبانی) با هدف تطبیق خروجی برنامه درسی با نیازهای واقعی کلاس درس صورت می‌گرفت تا کارایی دوره‌های آموزشی تضمین شود.

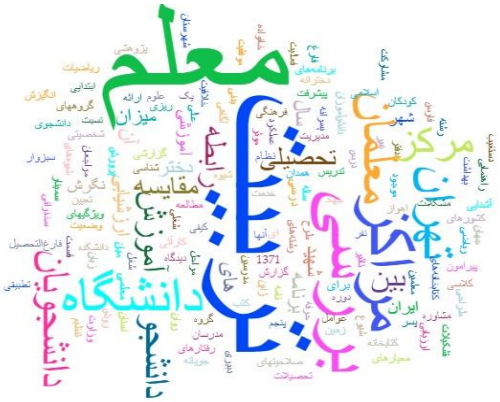
سوم روانشناسی کاربردی، سلامت و رفاه دانشجو معلم (تمرکز بر سرمایه انسانی): این مضمون، گویای نهادینه‌شدن نگاه جامع به دانشجو معلم به‌عنوان یک فرد کامل و نه صرفاً یک یادگیرنده است. پژوهش‌ها از رویکرد صرفاً آموزشی به سلامت روان و رفاه جسمی-روانی گرایش یافتند. این مضمون را هم می‌توان در چند دسته، برشمرد: ۱) روانشناسی فردی و انگیزشی: پژوهش در این دوره به بررسی متغیرهای پیچیده روان‌شناختی مانند «خلق و قضاوت اخلاقی»، پنج عامل بزرگ شخصیت، «سبک‌های مقابله‌ای» و «سلامت روان‌شناختی» پرداخت. این امر، نشان‌دهنده استفاده از مدل‌های پیشرفته‌تر روانشناسی آکادمیک برای تحلیل عوامل موفقیت و سازگاری

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

دانشجو معلمان بود. همچنین، بررسی رابطه «عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی» و «انگیزه پیشرفت با اضطراب رایانه» حاکی از توجه به ابعاد انگیزشی و چالش‌های فناوری جدید بود. مضمونی که پیش‌ازاین دیده نشده بود. ۲) سلامت جسمانی و رفاه محیطی: علاوه بر مباحث رایج بهداشت (دهان و دندان)، موضوعات تخصصی مانند «استقامت قلبی-تنفسی» و «چربی زیرپوستی» موردپژوهش قرار گرفت. تأسیس و ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های مشاوره و راهنمایی نیز بیانگر آن است که حمایت روانی و اجتماعی به یک عملکرد کلیدی در زیرساخت‌های دانشگاهی تبدیل شده بود.

چهارم مدیریت، ساختار و چالش‌های سازمانی (نقد بوروکراسی و تغییرات محیطی): پژوهش‌ها در این حوزه، به دنبال رفع موانع اجرایی و ساختاری بودند که مانع از اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های اصلاحی (مضمون ب) می‌شدند. ۱) ساماندهی و نقد سیستمی: عناوین بر «عملکرد سازمانی»، «سازمان اداره تربیت‌معلم» و «طرحی برای بهبود نظام» متمرکز بودند. هدف این پژوهش‌ها، بهبود کارآیی اداری و کاهش اصطکاک‌های بوروکراتیک بود. بررسی پذیرش مدیریت کیفیت فراگیر در بین اعضای هیئت‌علمی تربیت‌معلم، نشان‌دهنده ورود پارادایم‌های نوین مدیریت جهانی به گفتمان دانشگاهی برای افزایش بهره‌وری است. ۲) چالش‌های تغییر و زیرساخت: انتقال فیزیکی دانشگاه تربیت‌معلم تهران به حصارک به‌عنوان یک «چالش تغییر سازمانی» موردبررسی قرار گرفت. این پژوهش، نشان‌دهنده آن است که مدیریت تحول فیزیکی و سازمانی به یک دغدغه‌ی مهم مدیریتی و پژوهشی بدل شده بود، که درنهایت بر جو سازمانی و انگیزه کارکنان تأثیر می‌گذاشت.

پنجم هویت معلم، ارزش‌ها و نظارت فکری (تداوم وظیفه فرهنگی): این مضمون نشان‌دهنده تداوم مأموریت فرهنگی نهاد تربیت‌معلم است، اما با روشی متفاوت از دوره قبل. ۱) سنجش ارزش‌ها: دغدغه سنجش و مقایسه «سلسله‌مراتب ارزشی» و «نگرش مذهبی» همچنان وجود داشت، اما این بار با ابزارهای روان‌شناختی (مانند عزت‌نفس و منبع کنترل) ترکیب شد. به این معنی که مباحث ارزشی به شکلی علمی و قابل‌اندازه‌گیری موردبررسی قرار گرفتند. ۲) نقد و چالش‌های درونی: موضوعاتی مانند «نافرمانی یک مدرس مرکز تربیت‌معلم» نشان‌دهنده ایجاد فضای نقدپذیرتر آکادمیک و چالش‌ها بر سر حدودوثغور پژوهش‌های فکری و ارزشی در فضای باز سیاسی دوره اصلاحات بود.



شکل ۵. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۸۴- تحلیل

حاضر نشان می‌دهد دوره ۱۳۸۴-۱۳۷۷ برای تربیت‌معلم ایران، «دوره گذار از یقین‌های ایدئولوژیک به پرسش‌های علمی» بوده است. این گذار در پنج بعد اصلی قابل‌مشاهده است: گذار از هویت جمعی به هویت فردی؛ توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی فردی معلم. گذار از تمرکز بر نهاده‌ها به تمرکز بر پیامدها؛ توجه به کیفیت، استاندارد و کارایی. گذار از انزوا به تعامل گزینشی؛ گفت‌وگوی فزاینده با الگوهای جهانی. گذار از کلی‌نگری به جزءنگری تخصصی؛ ظهور پژوهش‌های بین‌رشته‌ای گذار از تسلیم به نقد و شهامت در پرسشگری از مبانی تربیت‌معلم.

- **دوره چهارم: از بحران ساختاری تا جست‌وجوی راهبردهای نوین برای احیای تربیت‌معلم (۱۳۹۱-۱۳۸۵)**

جدول ۴. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۳۸۴-۱۳۷۷

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
برنامه درسی و نوآوری آموزشی	۱۸٪
کارورزی و پیوند تئوری با عمل	۱۷٪
پرورش شایستگی‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان	۱۵٫۵٪
ساختار سازمانی، مدیریت و بحران هویت نهادی	۱۲٪
پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش دیجیتال	۹٪
مطالعات تطبیقی و بازتعریف فلسفی تربیت‌معلم/-	۹٪
ابعاد اجتماعی و فرهنگی دانشجو معلم	۵٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۱۵۰

دوره ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۱، یکی از مقاطع حساس در تاریخ تربیت‌معلم ایران است که با بحران

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

هویت نهادی مراکز تربیت‌معلم و نیاز مبرم به اصلاحات ساختاری و برنامه‌ای همراه بود. تغییرات پیاپی ساختاری و نهادی در این دوره که منجر به تأسیس دانشگاه فرهنگیان شد، خود گواه این امر است. پژوهش‌های انجام‌شده در این بازه زمانی، نه‌تنها تلاش دارند کیفیت آموزشی و پرورشی مراکز تربیت‌معلم را بررسی کنند، بلکه به بازتاب چالش‌های مدیریتی، برنامه‌ای و اجتماعی دانشجو معلمان و کارکنان نیز می‌پردازند. واکاوی مضامین غالب این پژوهش‌ها، تصویری منسجم از جهت‌گیری‌های فکری، نگرانی‌ها و اولویت‌های پژوهشگران در این دوره ارائه می‌دهد و مسیر تحولات بعدی در تربیت‌معلم را روشن می‌کند.

مضامین استخراج‌شده حول محور یک داستان مرکزی «چالش حکمرانی و تلاش برای احیای هویت تخصصی تربیت‌معلم» سازمان یافته‌اند. این مضامین، از یک سو به نقد ریشه‌ای ساختار موجود می‌پردازند و از سوی دیگر، راهبردهایی برای عبور از بحران و حرکت به‌سوی یک الگوی مطلوب پیشنهاد می‌کنند. برآیند تحلیل پژوهش‌های این دوره مضامین زیر است:

نخست چالش‌های برنامه درسی و نوآوری آموزشی: پژوهش‌های این دوره نشان می‌دهند که نظام برنامه درسی مراکز تربیت‌معلم با فاصله قابل‌توجهی از نیازهای عملی و مهارتی معلمان روبه‌رو بود (عسگری، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۶). تمرکز بر بازنگری محتوای دروس، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله، و توجه به یادگیری معنادار دانشجو معلمان، از محورهای بارز پژوهش‌هاست. مطالعات تطبیقی با نظام‌های موفق جهانی نیز بر ضرورت همسان‌سازی برنامه‌ها و ارتقای کیفیت آموزش تأکید دارند (Darling-Hammond, 2006).

دوم چالش‌های کارورزی و پیوند تئوری با عمل: یکی دیگر از مضامین کلیدی، ضعف در فرآیندهای عملی و کارورزی است. پژوهش‌ها بر فاصله محسوس بین آموزش نظری و مهارت‌های عملی معلمان تأکید دارند و بر ضرورت طراحی دوره‌های کارورزی کارآمد و متناسب با محیط مدرسه تأکید شده است (Shulman, 1987; Ahmadi et al., 2016). بررسی‌های تطبیقی کارورزی در ایران و کشورهای پیشرفته، نشان‌دهنده نیاز به اصلاح و بهبود مستمر این دوره‌ها است.

سوم پرورش شایستگی‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان: توجه به سلامت روان، مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی و توانمندی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، از دیگر محورهای مهم پژوهش‌هاست (حسینی و همکاران، ۱۳۸۹). تمرکز بر پرورش معلمان خلاق، نقاد و توانمند در مدیریت کلاس و تعامل با دانش‌آموزان، نشان‌دهنده گسترش نگاه پژوهشگران از صرفاً انتقال

دانش به تربیت انسان‌های حرفه‌ای و متعهد است (OECD, 2019).

چهارم ساختار سازمانی، مدیریت و بحران هویت نهادی: تحلیل پژوهش‌ها حکایت از نگرانی گسترده نسبت به ساختارهای مدیریتی و حکمرانی مراکز تربیت‌معلم دارد. موضوعاتی همچون ارزیابی درونی، توانمندسازی هیئت‌علمی و کارکنان، مدیریت منابع انسانی و تلاش برای بازتعریف هویت سازمانی، بیانگر چالش عمیق در حوزه حکمرانی و سیاست‌گذاری است. این مضامین به‌وضوح نشان می‌دهند که اصلاح برنامه درسی و کیفیت آموزش، بدون تغییرات ساختاری و مدیریتی امکان‌پذیر نبوده است (Fullan, 2007).

پنجم پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش دیجیتال: گفتمان پژوهشی این دوره به‌شدت متأثر از ظهور فناوری و نقش آن در آموزش بوده است. مطالعات مرتبط با ICT، سواد دیجیتال، آموزش الکترونیکی و طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری، نشان‌دهنده ضرورت همگام‌سازی نظام تربیت‌معلم با تحولات نوین جهانی و آماده‌سازی معلمان برای فضای دیجیتال است (Voogt et al., 2013).

ششم مطالعات تطبیقی و بازتعریف فلسفی تربیت‌معلم: بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها به مقایسه و تطبیق با نظام‌های موفق بین‌المللی پرداخته و به دنبال شناسایی الگوهای مؤثر برای اصلاح نظام تربیت‌معلم ایران بوده‌اند. علاوه بر آن، پژوهش‌های فلسفی و بازاندیشی در اساس تربیت‌معلم، به‌ویژه در زمینه هویت حرفه‌ای و مأموریت اجتماعی معلم، نشان می‌دهد که پژوهشگران بر اهمیت بنیادهای فکری و فلسفی تربیت‌معلم توجه داشته‌اند (Dewey, 1916).

هفتم ابعاد اجتماعی و فرهنگی دانشجو معلم: پژوهش‌ها حاکی از آن است که ابعاد فردی، اجتماعی و فرهنگی دانشجو معلمان نیز موردتوجه بوده است. سلامت روان، مهارت‌های مقابله‌ای، نگرش‌های اجتماعی، گرایش‌های فرهنگی و دین‌داری ازجمله محورهای موردمطالعه بوده که نشان‌دهنده نگاه کل‌نگر پژوهشگران به تربیت‌معلم به‌عنوان یک فرآیند اجتماعی و فرهنگی است.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/



شکل ۶. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های تحلیل

پژوهش‌های دوره ۱۳۹۱–۱۳۸۵ نشان می‌دهد که گفتمان غالب، مواجهه با چالش‌های ساختاری و هویتی مراکز تربیت‌معلم و تلاش برای ارتقای کیفیت آموزش و حرفه‌ای‌سازی صلاحیت‌های معلمی بوده است. این پژوهش‌ها ضمن تأکید بر ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی و تقویت کارورزی، بر اهمیت پرورش مهارت‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای، اصلاح ساختارهای مدیریتی، پذیرش فناوری و همگام‌سازی با تجارب بین‌المللی تأکید دارند. نتایج این تحلیل می‌تواند راهنمای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیت‌معلم باشد و نشان می‌دهد که اصلاحات جامع و بنیادین در این حوزه، شامل پنج محور اصلی است: طراحی برنامه‌های درسی پاسخگو و نوآورانه، تقویت کیفی کارورزی، پرورش معلمان خلاق و توانمند، اصلاح ساختار و حکمرانی مراکز تربیت‌معلم، و ادغام مؤثر فناوری در فرآیند یاددهی-یادگیری. توجه به این محورها می‌تواند منجر به ارتقای کیفیت آموزش‌وپرورش در سطح ملی و همسو با استانداردهای جهانی شود.

- **دوره پنجم: تأسیس دانشگاه فرهنگیان**

(بخش اول: ۱۳۹۵-۱۳۹۱): دوران گذار و تثبیت دانشگاه فرهنگیان

جدول ۵. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۱

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
توسعه حرفه‌ای و هویت‌سازی	٪۱۴,۶
تحول برنامه درسی و روش‌های نوین تدریس	٪۱۳,۴
سلامت روانی و رفاه دانشجومعلمان	٪۱۲,۳
استانداردسازی و کیفیت‌بخشی	٪۱۰,۷
فناوری و نوآوری آموزشی	٪۱۰
مطالعات تطبیقی و الگوبرداری	٪۹,۲
بحران ساختاری و گذار نهادی	٪۸,۴
هویت اسلامی-ایرانی	٪۶,۹
کارورزی و تمرین عملی	٪۶,۱

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
نظام ارزشیابی و سنجش	٪۵,۴
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۲۶۱

تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱ را می‌توان نقطه عطف تاریخ تربیت‌معلم ایران دانست[۱]. این تحول نهادی، نه‌تنها تغییراتی در ساختار سازمانی ایجاد کرد، بلکه زمینه‌ساز بازاندیشی عمیق در مبانی فلسفی و الگوهای تربیت‌معلم شد. دوره‌ی ۱۳۹۱-۱۳۹۵ شاهد تولید انبوهی از پژوهش‌ها بود که هر یک به بررسی ابعاد مختلف این تحول پرداخته‌اند. بی‌تردید مهم‌ترین تغییر را می‌توان تغییر گفتمان تربیت‌معلم از «الگوی تکنسین‌محور» و «الگوی دیسیپلین‌محور» به «الگوی تاملی و فکورانه» دانست. در ادامه، این ده مضمون اصلی با استناد به نمونه‌های کلیدی، به تفصیل تشریح می‌شوند.

اول توسعه حرفه‌ای و هویت‌سازی: این مضمون که پربسامدترین حوزه پژوهشی است، نشان‌دهنده تغییر نگرش از «آموزش معلم» به «پرورش معلم» است. پژوهش‌هایی مانند «کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان» بر فرآیند تدریجی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای تأکید دارند. به‌عبارت‌دیگر، گفتمان پژوهشی از «چه چیزی باید آموزش داده شود» به «معلم چگونه ساخته می‌شود» تغییر جهت داده است.

دوم تحول برنامه درسی و روش‌های نوین تدریس: شاهد گذار از «برنامه درسی به‌مثابه سند» به «برنامه درسی به‌مثابه فرآیند» هستیم. پژوهش «طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر معماری دانش» گویای این تحول است که در آن برنامه درسی نه به‌عنوان مجموعه‌ای از محتوای از پیش تعیین‌شده، بلکه به‌عنوان فرآیندی پویا برای ساخت دانش حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود.

سوم سلامت روانی و رفاه دانشجومعلمان: توجه بی‌سابقه به ابعاد روان‌شناختی تربیت‌معلم، نشان‌دهنده «چرخش اگزیستانسیال» در نگاه به دانشجومعلم است. مطالعاتی مانند «رابطه کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی» نشان می‌دهند که دانشجومعلم به‌عنوان «انسان در تمامیت وجودی» در کانون توجه قرار گرفته است و متغیرهای شخصیتی عمیق، بر کیفیت عملکرد حرفه‌ای معلم تأثیر مستقیم دارند. مطالعه‌ی «بررسی سطح استرس و راهبردهای مقابله‌ای در دانشجو معلمان» نیز لزوم طراحی نظام پشتیبانی روانی را به‌عنوان جزء لاینفک برنامه تربیت‌معلم خاطرنشان می‌سازد.

۱. شکل ۲، به روشنی نشان می‌دهد که با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، رشد مقالات در این حوزه، بیش از ده برابر شد.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

چهارم استانداردسازی و کیفیت‌بخشی: این مضمون عمدتاً معطوف به تعریف و تدوین شایستگی‌های پایه حرفه معلمی است. پژوهش «شناسایی ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی» به استخراج و دسته‌بندی این شایستگی‌ها در حیطه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی می‌پردازد. مطالعه‌ی «طراحی الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی» نیز بر ضرورت انطباق این استانداردها با نیازهای بومی و شرایط بستر آموزشی تأکید می‌ورزد.

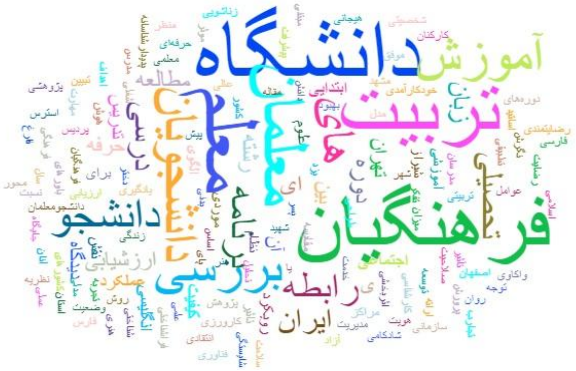
پنجم فناوری و نوآوری آموزشی: رشد سریع این مضمون (۱۰٪) نشان‌دهنده پذیرش فناوری به‌عنوان «جزء جدایی‌ناپذیر» تربیت‌معلم است، نه «ابزار جنبی». پژوهش «نقش دانشگاه در تربیت‌معلم فکور فاوامحور» گویای ادغام عمیق فناوری در هسته برنامه درسی تربیت‌معلم است و بر پرورش معلمانی تأکید دارد که توانایی تحلیل، انتخاب و به‌کارگیری هوشمندانه فناوری را دارا باشند. مطالعه‌ی «اثربخشی آموزش چندرسانه‌ای بر خودکارآمدی دیجیتال» نیز گویای تأثیر مستقیم این آموزش‌ها بر آمادگی حرفه‌ای آینده معلمان است.

ششم مطالعات تطبیقی و الگوبرداری: این دسته از پژوهش‌ها با هدف بهره‌گیری از تجارب نظام‌های موفق جهانی انجام شده‌اند. تحقیق «مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت‌معلم ایران و فنلاند» وجوه اشتراک و افتراق این دو نظام را با محوریت عناصری مانند کارورزی و توسعه حرفه‌ای مستمر مورد تحلیل قرار داده است. مطالعه «بررسی تطبیقی سیاست‌های جذب و تربیت‌معلم در ژاپن و مالزی» نیز بر لزوم اتخاذ رویکردی بومی در اقتباس از الگوهای خارجی صحه می‌گذارد.

هفتم بحران ساختاری و گذار نهادی: این مضمون به چالش‌های ناشی از ادغام مراکز تربیت‌معلم و تشکیل دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد. پژوهش «بررسی چالش‌های ادغام مراکز تربیت‌معلم» به مسائلی چون یکپارچه‌سازی نیروی انسانی، منابع آموزشی و ساختارهای مدیریتی اشاره دارد. مطالعه «تحلیل موانع اجرایی سند تحول دانشگاه فرهنگیان» نیز بر شکاف میان اهداف ترسیم‌شده در اسناد بالادستی و ظرفیت‌های اجرایی موجود تأکید می‌کند.

هشتم هویت اسلامی-ایرانی: این حوزه پژوهشی بر ضرورت تلفیق مبانی دینی و فرهنگی با دانش روز تربیت‌معلم اصرار دارد. پژوهش «تدوین الگوی نظری تربیت اجتماعی با رویکرد اسلامی» در پی ارائه چارچوبی برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها در برنامه‌های درسی است. مطالعه‌ی «تبیین مؤلفه‌های هویت ایرانی-اسلامی در سند برنامه درسی» نیز شاخص‌های این هویت را در محتوا و روش‌های تربیت‌معلم مورد کاوش قرار داده است.

نهم کارورزی: تحقیقات این حوزه، کارورزی را از حالت «تمرین مهارت» صرف، به سمت «عرصه‌ای برای بازتابندگی و تولید دانش عمل» ارتقا داده‌اند. پژوهش «تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی کارورزی» بر اهمیت ارتباط دوسویه دانشگاه و مدرسه و نقش ناظر آگاه در این فرآیند تأکید می‌کند. مطالعه‌ی «ارزیابی کیفیت دوره‌های کارورزی از دیدگاه ذی‌نفعان» نیز لزوم بازطراحی این دوره‌ها بر اساس نیازهای واقعی میدان عمل را نشان می‌دهد.



شکل ۷. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۹۵-

دهم نظام ارزشیابی و سنجش: این مضمون به نقد نظام‌های سنتی ارزشیابی و ارائه الگوهای نوین می‌پردازد. پژوهش «ارائه مدلی جهت رفع نارسایی‌های برنامه درسی» بر گذار از ارزشیابی پایانی و دانش‌محور به سمت ارزشیابی فرآیندی، تکوینی و شایستگی‌محور تأکید دارد. مطالعه‌ی «تحلیل محتوای کیفی پایان‌نامه‌های رشته علوم تربیتی» نیز نشان می‌دهد که چگونه خودِ فرآیند پژوهش می‌تواند به ابزاری برای ارزشیابی عمیق‌تر از یادگیری تبدیل شود.

(بخش دوم: ۱۴۰۰-۱۳۹۶): دوران تثبیت و تعمیق رویکردهای نوین دانشگاه فرهنگیان

جدول ۶. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۴۰۰-۱۳۹۶

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
ابعاد روان‌شناختی و عاطفی دانشجو-معلمان	٪۲۰,۵
شایستگی‌ها و هویت حرفه‌ای معلم	٪۱۹,۵
ساختار، مدیریت و فرهنگ‌سازمانی	۱۵٪
طراحی، تدوین برنامه‌های درسی	۱۲,۵٪
کارورزی	۱۰,۵٪
کیفیت عملکرد و توسعه حرفه‌ای استادان و مدرسان	٪ ۹
رویکردهای نوآورانه در روش‌های آموزشی و فناوری	۷,۵٪
الگوها و سیاست‌های تطبیقی در جذب و آماده‌سازی معلم	۶٪

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۹۳۳

تحلیل روندها حاکی از تحول گفتمان از «بازسازی ساختاری» به «تحول دیجیتال و کیفیت‌گرایی» است، بااین‌حال غلبه پژوهش‌های خرد و کاربردی بر مطالعات کلان و سیاستی، یک شکاف جدی پژوهشی محسوب می‌شود.

نخست ابعاد روان‌شناختی و عاطفی دانشجو-معلمان: این مضمون، با بالاترین سهم، بیشترین تمرکز پژوهشگران را به خود اختصاص داده است. این امر نشان‌دهنده اولویت‌بندی سلامت روانی و پایداری شغلی نیروی انسانی آینده آموزش‌وپرورش است. مطالعات این حوزه حول محور سنجش عوامل زیر می‌چرخند: الف) آسیب‌ها و چالش‌های روانی: تمرکز بر متغیرهایی مانند اضطراب شغلی، اضطراب تحصیلی، فرسودگی، تعلل‌ورزی و آسیب‌های جدید نظیر عدم صداقت تحصیلی در آموزش مجازی. این رویکرد، با تحقیقات گسترده در سطح بین‌المللی مبنی بر نقش بحران سلامت روان دانشجویان در پیش‌بینی کیفیت عملکرد آموزشی آتی در همین دوره همخوانی دارد (Saxer et al, 2025). ب) مؤلفه‌های مثبت: سنجش تاب‌آوری، بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی هیجانی که همگی از شاخص‌های مهم آمادگی معلمی محسوب می‌شوند (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

دوم شایستگی‌ها و هویت حرفه‌ای معلم: دومین حوزه موردتوجه، معطوف به خروجی و دستاوردهای دانشگاه است و بر سنجش و ارتقای کیفیت نیروی کار آینده تأکید دارد: الف) سنجش تطبیقی عملکرد: مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان فرهنگیان با معلمان جذب‌شده از طریق آزمون‌های استخدامی (ماده ۲۸) یا سایر دانشگاه‌ها، یک موضوع غالب است. این مقایسه‌ها در پی پاسخ به دغدغه کیفیت ورودی‌ها و خروجی‌های تربیت‌معلم (Dehghan Manshadi et al., 2022; Azimi & Eghbali, 2023; Maroufi et al., 2023) و تعیین اثربخشی روش جذب دانشجو در ساختار متعهدین خدمت است. ب) مهارت‌های محوری: ارتقای دانش آموزش محتوا، سواد رسانه‌ای و تفکر تأملی، که مطابق با چارچوب‌های جهانی شایستگی معلمی (مانند چارچوب یونسکو) و معلم تراز در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش ضروری تلقی می‌شوند.

سوم ساختار و مدیریت و فرهنگ‌سازمانی دانشگاه فرهنگیان: این بخش بر موضوعات مدیریتی، ساختاری و سازمانی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک نهاد متمرکز است. دغدغه‌های این حوزه با

چالش‌های ساختاری نظام تربیت‌معلم در ایران که ضعف حکمرانی آموزشی و غلبه نگاه متمرکز بر نهادها را نشان می‌دهد، همسو است (Heidari, 2024). اولین موضوع، ارتقاء سازمانی و طراحی مدل‌هایی برای چابکی سازمانی، مدیریت دانش و تعالی سازمانی است. این امر در پاسخ به لزوم تطبیق دانشگاه فرهنگیان با تحولات سریع محیط بیرونی صورت می‌گیرد. موضوع دوم پژوهش‌هایی که به حوزه‌های پشتیبان و فرآیندی تربیت‌معلم می‌پردازند. این حوزه‌ها ماهیت فرآیندی دارند و بر عوامل تقویت‌کننده برنامه درسی و اساتید متمرکز هستند:

چهارم طراحی، تدوین برنامه‌های درسی: این پژوهش‌ها بر محتوای دروس و نیازسنجی‌ها متمرکز بوده است. مهم‌ترین یافته‌ها شامل طراحی الگوهای برنامه درسی برای پاسخ‌گویی به نیازهای جدید (مانند سواد چندفرهنگی و تربیت رسانه‌ای) است. این تلاش‌ها در راستای تحقق اهداف سند برنامه درسی ملی تربیت‌معلم (Attaran et al., 2017; Assareh et al., 2019) و یا اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران (Elhamian et al., 2019). متمرکز بوده‌اند.

پنجم کارورزی: اگرچه این مضمون در این دوره، با کاهش نسبی مواجه شده، اما همچنان به‌عنوان حلقه ارتباط نظریه و عمل موردتوجه است و مرحله‌ای حیاتی برای تلفیق نظریه و عمل، در کانون توجه پژوهش‌گران قرار دارد. پژوهش‌ها شامل: آسیب‌شناسی و مدل‌سازی: ارزیابی برنامه‌ها و ارائه الگوهایی چون کارورزی فکورانه و نقد و ارزیابی مراحل متعدد برنامه‌ی درسی کارورزی است. این مطالعات منعکس‌کننده دغدغه جهانی برای تبدیل دوره‌های عملی به محیط‌های یادگیری فعال به ویژه در قالب کارورزی است (Darling-Hammond, 2017).

ششم کیفیت عملکرد و توسعه حرفه‌ای استادان و مدرسان: این حوزه بر ارتقای دانش و مهارت استادان تمرکز دارد. دغدغه‌هایی چون طراحی مدل‌های بالندگی و توانمندسازی و بررسی موانع فعالیت علمی استادان با توجه به نقش ایشان در شکل‌گیری دانش آموزش محتوا در دانشجو معلمان، از اهمیت بالایی برخوردار است (Shulman, 1987). نقدها بر برنامه‌های درسی تربیت‌معلم، ضعف در توجه به شایستگی‌های اساتید را از چالش‌های اساسی قلمداد می‌کنند (Sohbatlou, 2022).

هفتم رویکردهای نوآورانه در روش‌های آموزشی و فناوری: سهم پایین این حوزه، نشان‌دهنده لزوم توجه بیشتر به نوآوری است. بااین‌حال، موضوعاتی چون اثربخشی آموزش مجازی و تکنولوژی آموزشی و الگوهای تدریس فعال مانند درس‌پژوهی، بازی‌وارسازی تدریس، تدریس

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

معکوس و... که یک رویکردی جهانی برای توسعه حرفه‌ای معلم‌محور است (Fernandez, 2002)، موردبررسی قرار گرفته‌اند. این تحول با شتاب جهانی در زمینه ادغام فناوری در تربیت‌معلم هماهنگ است (Zhao & Frank, 2003).



شکل ۸. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۴۰۰-

هشتم الگوها و سیاست‌های تطبیقی در جذب و آماده‌سازی معلم: کم‌ترین سهم پژوهشی به مباحث کلان و بنیادین اختصاص یافته است. مطالعات این بخش عمدتاً شامل مقایسه معیارهای انتخاب دانشجو معلم در ایران با کشورهایی نظیر فنلاند و کره جنوبی و... است. این مطالعات ناظر بر این واقعیت هستند که نظام‌های موفق تربیت‌معلم (مانند فنلاند) بر انتخاب بسیار دقیق متقاضیان و سپس آموزش با کیفیت و عمیق تمرکز دارند (Sahlberg, 2015). کمبود این نوع پژوهش‌های تطبیقی و سیاست‌گذارانه، یک شکاف پژوهشی مهم در نظام تربیت‌معلم ایران محسوب می‌شود (Heidari, 2024).

(بخش سوم: ۱۴۰۴-۱۴۰۱): دوران جهش دانشگاه فرهنگیان

جدول ۷. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام‌شده طی سال‌های ۱۴۰۴-۱۴۰۱

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
توسعه برنامه درسی و شایستگی‌های تخصصی	۲۲,۶۳٪
مدیریت، رهبری و عملکرد سازمانی	۱۸,۹۸٪
توسعه حرفه‌ای، منتورینگ و کارورزی	۱۵,۱۴٪
شایستگی‌های تربیتی و ابعاد روان‌شناختی	۱۳,۵۸٪
سلامت روان، انگیزش و پایداری معلم	۱۲,۱۴٪
فناوری و آموزش مجازی و تلفیقی	۱۱,۱۵ ٪
هویت، اخلاق و ارزش‌های حرفه‌ای	۵,۴۱٪
مبانی، فلسفه و اسناد تحولی	۶,۵٪
اصلاح ساختار و ورودی تربیت‌معلم	۴,۶۴٪

مضامین اصلی استخراج‌شده	درصد از کل کدهای باز
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشرشده	۹۱۶

این دوره با تحلیل ۹۰۶ عنوان پژوهش در بازه‌ی چهارساله‌ی ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۴، در پی ترسیم نقشه جامعی از منظره پژوهشی و مضامینی است که در این دوره غلبه‌ی مفهومی داشتند. مفاهیمی که به‌وضوح گذار تربیت‌معلم از عصر دیسیپلینی را به عصر تأمل محوری نشان می دهند. تربیت‌معلم در قالب جدید خود یعنی دانشگاه فرهنگیان بیش از یک دهه قدمت گرفته و مضامین هم غنی‌تر و با پژوهش‌های جهان هم‌سوتر شدند. تحلیل نظام‌مند پژوهش‌های چهار سال اخیر در حوزه تربیت‌معلم ایران، گویای ظهور ده مضمون اصلی است که هر یک بازتاب‌کننده بخشی از دغدغه‌ها و اولویت‌های جامعه علمی است. در رأس این مضامین، «کیفیت و اثربخشی برنامه درسی» با سهم ۱۸,۷ درصدی جای گرفته که نشان از توجه ویژه به بازنگری در محتوای آموزشی و انطباق آن با نیازهای متحول جامعه دارد. هم‌زمان، مضمون «تأثیر فناوری و آموزش مجازی» با ۱۶,۴ درصد، حاکی از عبور از مرزهای سنتی و رویکرد به فضای دیجیتال در فرآیند تربیت‌معلم است. سومین مضمون پررنگ، «سلامت روانی و انگیزش معلمان» است که با سهم ۱۴,۱ درصدی، بر ضرورت توجه به ابعاد عاطفی-روان‌شناختی حرفه معلمی تأکید دارد. در کنار این‌ها، مضامین «الگوها و شایستگی‌های معلمی» و «مبانی دینی، اخلاقی و فلسفی» به ترتیب با ۱۱,۱ و ۱۰,۷ درصد، بیانگر تلاش برای تبیین هویت حرفه‌ای معلم و ریشه‌یابی مبانی نظری تربیت‌معلم در بستر فرهنگ ایرانی-اسلامی هستند. این پنج مضمون درمجموع حدود ۷۱ درصد از ادبیات پژوهشی را به خود اختصاص داده‌اند که نشان از تمرکز اصلی پژوهشگران بر این عرصه‌ها دارد. در سطح میانی، مضامین «فرهنگ، مدیریت و رهبری» و «توسعه حرفه‌ای و یادگیری مستمر» به ترتیب با ۱۰,۳ و ۹,۸ درصد قرار دارند که بر اهمیت بستر سازمانی و استمرار فرآیند یادگیری در حرفه معلمی دلالت می‌کنند. در پایین‌ترین سطح، مضامین «کارورزی» (۴,۹٪)، «مطالعات تطبیقی» (۳,۲٪) و «جذب و گزینش» (۰,۸٪) قرار گرفته‌اند که نشان‌دهنده وجود شکاف پژوهشی در این حوزه‌های حیاتی است. این توزیع آماری، تصویری گویا از منظره پژوهشی تربیت‌معلم ایران در پنج سال اخیر ارائه می‌دهد.

نخست توسعه برنامه درسی و شایستگی‌های تخصصی: این مضمون، با بیش‌ترین سهم (۲۰۵ عنوان)، محوری‌ترین دغدغه‌ی پژوهش‌گران را تشکیل می‌دهد. تمرکز از نقد صرف محتوا، به سمت «طراحی و اعتبارسنجی الگوهای جدید برنامه‌درسی» معطوف شده است. مطالعاتی همچون

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

«طراحی الگوی یادگیری مادام‌العمر مبتنی بر هیوتاگوژی[1]» (Mahmoudi Bourang, 2024) بر افزایش خودرهبری و عاملیت یادگیرنده و برنامه‌ی درسی متناسب با آن تأکید دارند. هم‌چنین، ضرورت گنجاندن «رویکردهای میان‌رشته‌ای نظیر STEAM[2] در رشته آموزش ابتدایی» و طراحی برنامه‌های درسی برای شایستگی‌های نوین مانند «تربیت‌معلم آینده‌پژوه» و «سواد مالی»، نشان‌دهنده واکنش فعال پژوهشگران به نیازهای آموزش‌وپرورش و پیچیدگی‌های آینده است. نکته‌ی دیگر وجود پژوهش‌هایی مانند «ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از جهت توسعه قابلیت‌های شناختی» نشان می‌دهد برنامه درسی فعلی در پرورش مهارت‌های تفکر سطح بالا ضعف دارد. این یافته با پژوهش دارلینگ-هاموند (۲۰۰۶) همسو است که بر ضرورت بازنگری مستمر برنامه‌های درسی تربیت‌معلم تأکید می‌ورزد.

دوم مدیریت، رهبری و عملکرد سازمانی: این حوزه به مسائل کارایی و اثربخشی در سطح کلان سازمانی می‌پردازد. تحقیقات در این بخش دو جنبه‌ی اساسی را دنبال می‌کنند. الف: اصلاح ساختار و مدیریت نهادی از طریق تحلیل نظام «حکمرانی آموزشی» و ارائه راهکارهای سیاستی برای ارتقاء کیفیت دانشگاه و واکاوی چالش‌های این حوزه. انجام پژوهش‌هایی مانند «تحلیل تجربه زیسته مدیران دانشگاه فرهنگیان» نمونه‌ای برای این موضوع هستند. ب) تضمین صلاحیت و توسعه حرفه‌ای هیئت‌علمی از طریق طراحی «الگوی شایستگی مدیران و اعضای هیئت‌علمی» و «ارزیابی کیفیت دوره‌های آموزشی اساتید». این حجم از مطالعات، لزوم تبدیل «سرمایه انسانی» هیئت‌علمی به «سرمایه حرفه‌ای» را مطابق با دیدگاه (Fullan & Hargreaves, 2015). گوشزد می‌کند.

سوم توسعه‌ی حرفه‌ای، منتورینگ و کارورزی: فرآیند «حرفه‌ای شدن» و گذار از دانشجویی به معلمی با به‌عنوان حیاتی‌ترین مرحله و تاج برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان موردتوجه قرار گرفته است. پژوهش‌ها در اینجا بر درک عمیق «تجارب زیسته» و چالش‌های میدانی دانشجو معلمان تأکید دارند. مطالعات به‌ویژه بر «چالش‌های انطباق برنامه درسی با واقعیت کلاس» و «فرهنگ‌پذیری نومعلمان» تمرکز دارند که همگی بر لزوم تقویت مدل‌های منتورینگ نظام‌مند و توسعه «معلم تأملی» دلالت می‌کنند. همچنین، ارزیابی طرح‌هایی مانند «تدریس در سال آخر (۳+۱)» به‌منظور کاهش شوک ورود به حرفه، از اهمیت عملی این حوزه خبر می‌دهد.

چهارم شایستگی‌های تربیتی و ابعاد روان‌شناختی: این حوزه به توسعه‌ی شایستگی‌های

1. Heutagogy
2. Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics (STEAM)

تربیتی و پداگوژیکی می‌پردازد. این مطالعات اهمیت توسعه‌ی هوش‌های متعدد مانند «هوش هیجانی»، «هوش فرهنگی برای مدیریت محیط‌های ناهمگن» و «سواد عاطفی» را برجسته می‌سازند. از سوی دیگر، توانایی‌های شناختی مانند «تفکر رایانشی» به‌عنوان ابزارهای اساسی برای معلمی کارآمد، در این بخش مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. پژوهشی مانند «شاخصه‌های معلم تراز از دیدگاه امامین انقلاب» نیز به شش شایستگی اصلی اعتقادی، اخلاقی، علمی، تربیتی، سیاسی و اجتماعی اشاره کرده است.

پنجم سلامت روان، انگیزش و پایداری معلم: این مضمون به‌عنوان «تضمین‌کننده بقا و کیفیت» معلم در سیستم عمل می‌کند. تحقیقات به‌صورت دوسویه، هم بر عوامل محافظتی (مانند تاب‌آوری تحصیلی، سلامت روان و امید به زندگی) و هم بر عوامل خطر (مانند اضطراب تدریس، تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی) تمرکز دارند. این مطالعات لزوم سرمایه‌گذاری بر «سرمایه روان‌شناختی» دانشجو معلمان را برای ایجاد «معلم پایدار» در سیستم آموزش‌وپرورش تأیید می‌کنند. پژوهش (Jennings & Greenberg, 2009). نیز بیانگر این امر است که معلمان با سلامت روان بالاتر، فضای کلاس بهتری ایجاد می‌کنند.

ششم فناوری و آموزش مجازی و تلفیقی: برخی از مضامین شناسایی‌شده، انتقال توجه پژوهشی به امر آموزش از «ابزار» به «راهبرد» را نشان می‌دهند. پس از ارزیابی چالش‌ها و پیامدهای «آموزش مجازی و تلفیقی» به ویژه پس از همه‌گیری کرونا، تمرکز به سرعت به سمت موضوعات آینده‌نگر مانند «مدل‌سازی سواد هوش مصنوعی» و «الگوهای آموزش مجازی کارآمد» معطوف شده است. این روند، لزوم بازتعریف دانش محتوایی تربیتی فناوری (TPACK) برای معلمان آینده را در مواجهه با ابزارهای نوین تأیید می‌کند (Koehler & Mishra, 2009). پژوهشی مانند «طراحی الگوی آموزش مجازی کارآمد در دانشگاه فرهنگیان» نیز به طراحی الگویی با چهار مؤلفه زیرساخت، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی پرداخته است.

هفتم هویت، اخلاق و ارزش‌های حرفه‌ای: این مضمون بر بُعد هویتی و رسالتی تربیت‌معلم متمرکز است. پژوهش‌ها در این زمینه به دنبال مفهوم‌پردازی و مدل‌سازی «معلم تراز جمهوری اسلامی» بر اساس مبانی الهیاتی و ایدئولوژیک هستند. محورهای کلیدی شامل: مدل تربیت انقلابی با تأکید بر منظومه فکری امامین انقلاب، ارزیابی دروس معارف اسلامی در راستای تمدن‌سازی اسلامی و مفهوم «جهاد تبیین» در فعالیت‌های فرهنگی دانشجویان است.

هشتم مبانی، فلسفه و اسناد تحولی: این پژوهش‌ها، نقش زمینه‌ساز و توجیه‌گر تحولات را

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ایفا می‌کند و از دو منبع اصلی تغذیه می‌کنند: مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم در کشورهای موفق (مانند کره جنوبی، فنلاند و ژاپن) برای الگوبرداری و تحلیل سیاست‌های کلی و اسناد بالادستی برای حصول اطمینان از همسویی پژوهش‌ها با اهداف کلان سند تحول بنیادین. پژوهش «واکاوی مبانی فلسفی تربیت‌معلم در تراز جمهوری اسلامی» که بر پایه نظریه امامین انقلاب، الگویی سه‌بعدی معرفی کرده است، ازاین‌دست است.



شکل ۹ پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۴۰۴-۱۳۱۵

نهم:

اصلاح ساختار و ورودی تربیت‌معلم: علیرغم سهم کمتر این مضمون از اهمیت راهبردی بالایی برخوردار است، زیرا کیفیت خروجی را در مرحله‌ی ورودی تضمین می‌کند. مطالعات محوری در این بخش شامل «مقایسه شایستگی‌های نومعلمان ورودی‌های ماده ۲۸ با ورودی‌های ۴ ساله» و طراحی «چارچوب‌های استاندارد ارزیابی سلامت روان داوطلبان» برای تضمین جذب شایسته‌ترین و پایدارترین افراد است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مضامین مطالعات انجام‌شده در حوزه‌ی تربیت‌معلم در ایران، طی بازه‌ای نزدیک به یک قرن (۱۳۱۵ تا ۱۴۰۴)، انجام شده است. جامعه‌ی پژوهش شامل حدود دو هزار و پانصد منبع علمی اعم از مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های تخصصی بوده که از طریق فرایند تحلیل مضمون و با بهره‌گیری از کدگذاری باز، محوری و انتخابی موردبررسی قرار گرفته‌اند. درنتیجه‌ی این فرایند، مضامین به‌صورت نظام‌مند در پنج مضمون کلان سازمان‌دهی شدند. این مضامین عبارت‌اند از:

۱) برنامه درسی، پداگوژی و شایستگی‌های حرفه‌ای
۲) توسعه‌ی حرفه‌ای، کارورزی و انتقال به عمل
۳) هویت، اخلاق و مبانی فلسفی
۴) سلامت روان‌شناختی، انگیزش و تاب‌آوری حرفه‌ای
۵) ساختار، مدیریت و فناوری

نتایج تحلیل نشان می‌دهد که گفتمان تربیت‌معلم در ایران از آغاز پیدایش خود تاکنون، از «نظام اداری و انتقالیِ دانش» به‌سوی «نظام یادگیری حرفه‌ای، شایستگی‌محور و انسان‌نگر» حرکت کرده است. درواقع، تحولات تاریخی نشان می‌دهد که نگاه به معلم از «کارگزار آموزشی» به «یادگیرنده‌ی مادام‌العمر و کنشگر حرفه‌ای» تغییر یافته است (Darling-Hammond, 2017). این گذار، بازتابی از تحولات کلان در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، سیاست‌های توسعه‌ی منابع انسانی و نیز تغییرات فناوری در عرصه‌ی آموزش است. از این منظر، تحلیل مضامین پژوهش‌های تربیت‌معلم نه‌تنها به شناسایی روندهای فکری و سیاستی در این حوزه کمک می‌کند، بلکه بنیانی برای بازاندیشی در آینده‌ی تربیت‌معلم در ایران فراهم می‌آورد.

تحلیل تاریخی مضامین استخراج‌شده از پژوهش‌های تربیت‌معلم در ایران نشان می‌دهد که این حوزه طی حدود یک قرن گذشته، از یک «نهاد انتقالی-اجرایی» به «نظامی یادگیرنده، مبتنی بر شایستگی و فناورانه» تحول یافته است. این دگرگونی در پنج محور اصلی قابل‌ردیابی است که هر یک بازتابی از تغییرات گفتمان آموزشی، اجتماعی و فناورانه در ایران است. در ادامه، سیر تطور هر مضمون کلان بررسی می‌شود.

مضمون نهایی نخست برنامه درسی، پداگوژی و شایستگی‌های حرفه‌ای: تحلیل روندی این مضمون، حکایت از یک گذار تدریجی از انتقال دانش صرف به‌سوی شایستگی‌محوری دارد. در دوره‌ی آغازین (۱۳۱۵-۱۳۵۷)، گفتمان مسلط بر نوسازی و تخصصی‌شدن استوار بود، جایی که برنامه درسی نقش یک منبع اقتدار علمی یک‌سویه را ایفا می‌کرد و هدف، تجهیز معلم به محفوظات علمی بود. با وقوع انقلاب اسلامی (۱۳۵۷-۱۳۷۶)، این محتوا در کوره‌ی بازتعریف ایدئولوژیک قرار گرفت و همسوسازی با آرمان‌ها به اصلی‌ترین دغدغه تبدیل شد، بی‌آنکه ضرورت ساختار انتقال محتوا دچار تحول بنیادین شود. در دو دوره‌ی بعد، (۱۳۷۶-۱۳۹۰)، پژوهش‌ها به‌طور فزاینده‌ای بر شکاف نظریه و عمل، کهنگی محتوا و ضرورت روش‌های نوین تدریس تأکید کردند. این نگاه انتقادی به برنامه درسی، عامل ظهور مضامینی چون «اصلاح ساختار برنامه

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

درسی» (۱۳۷۶-۱۳۸۴)، «تحول برنامه درسی و روش‌های نوین تدریس» (۱۳۷۶-۱۳۸۴) و «برنامه درسی و نوآوری آموزشی» (۱۳۸۴-۱۳۹۰) شد. این مسیر رشد، در دوره‌ی بعد یعنی تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱-۱۴۰۴) به اوج خود رسید. هم‌زمان با تصویب اسناد بالادستی آموزش‌وپرورش، اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان و گسترش فزاینده‌ی پژوهش‌های تربیت‌معلم، نیاز به بازنگری در برنامه‌های درسی و تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای موردتوجه قرار گرفت (Ahmadi et al., 2019). جایی که شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای در کنار فناوری و آموزش تلفیقی نه به‌عنوان یک انتخاب، که به‌عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای بقا در منظومه‌ی جدید تربیت‌معلم ایران ظاهر شدند و پژوهش‌ها به‌طور فزاینده‌ای به سمت «شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای» و «استانداردسازی و کیفیت‌بخشی» متمایل شده‌اند (Dibaei Saber et al., 2020). مفهوم «شایستگی‌محوری» به گفتمان غالب تبدیل شد و پژوهش‌ها به سمت طراحی چارچوب‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان و بازتعریف نقش‌های معلم در عصر جدید حرکت کردند. در این دوره، تمرکز نه بر چه چیزی آموختن، بلکه بر چگونه آموختن (پداگوژی) و چه توانایی‌هایی را کسب کردن، استوار است.

مضمون نهایی دوم توسعه‌ی حرفه‌ای، کارورزی و انتقال به عمل: کارورزی و تجربه‌ی میدانی، یکی از پایدارترین مضامین در تاریخ تربیت‌معلم ایران است. در دوره‌های اولیه (۱۳۵۷—۱۳۱۵)، کارورزی عمدتاً به‌صورت مشاهده‌ای و محدود اجرا می‌شد و پس از انقلاب، گرچه تأکید بر «تعهد دینی و تربیتی» افزایش یافت، اما پیوند میان نظریه و عمل همچنان ضعیف باقی ماند. رویکرد استاد-شاگردی و عمل‌گرایی اولیه در دوره‌های آغازین (مانند ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۶ و بخش‌هایی از ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۰)، رویکرد غالب بود و کارورزی عمدتاً به‌عنوان «تمرین عملی» یا «پیوند تئوری با عمل» مطرح بود. در دهه ۱۳۸۰، هدف اصلی، انتقال تکنیک‌ها و مهارت‌های تدریس از معلم باتجربه به دانشجو-معلم از طریق مشاهده و تکرار بود. پژوهش‌ها در این دوره عمدتاً به کمّیت ساعات کارورزی و چگونگی پر کردن شکاف میان دانش تئوری و اجرای عملی می‌پرداختند. مطالعات تطبیقی و اصلاحات آموزشی مقدمات تغییر در الگوهای کارورزی، ازجمله منتورینگ و کارورزی تأمل محور را موجب شد و با برجسته شدن ضرورت توسعه حرفه‌ای مستمر و ناکارآمدی مدل استاد-شاگردی در تربیت‌معلمان متفکر، پژوهش‌ها تمرکز خود را به چالش‌های کیفی کارورزی تغییر دادند. مضامینی مانند منتورینگ و راهنمایی (۱۴۰۰-۱۴۰۴) و توسعه حرفه‌ای (۱۳۹۱-۱۳۹۵) وارد ادبیات پژوهشی شدند. منتورینگ به‌عنوان یک ابزار حمایتی برای معلمان

تازه‌کار و یک سازوکار برای انتقال دانش ضمنی معلمان باتجربه شناخته شد. تأسیس دانشگاه فرهنگیان، نقطه عطفی بود که نظام‌مندترین چارچوب برای کارورزی حرفه‌ای ارائه شد. در این دوره، ارتباط میان دانشگاه و مدارس به‌عنوان «میدان تربیت حرفه‌ای» در دستور کار قرار گرفت (Ahmadi et al., 2016). در دهه ۱۴۰۰، توسعه حرفه‌ای مستمر و یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان سیاست محوری در آموزش معلمان مطرح‌شده (OECD, 2022)؛ و پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اجرای کارورزی‌های مبتنی بر پژوهش و تأمل بیش از هر چیز به توانمندسازی معلمان تازه‌کار کمک کرده است (Shulman, 2017). بااین‌حال، علی‌رغم تغییر رویکرد نظری، پژوهش‌ها همچنان بر چالش‌های اجرایی (مانند کمبود منتورهای ماهر و عدم هماهنگی میان مدرسه و دانشگاه) تأکید دارند که نشان می‌دهد انتقال به عمل تأملی هنوز به‌طور کامل در نظام نهادینه نشده است.

مضمون نهایی سوم هویت، اخلاق و مبانی فلسفی: این مضمون، عمیق‌ترین لایه‌های دغدغه‌های مربوط به تربیت‌معلم را در برمی‌گیرد و شامل مؤلفه‌هایی نظیر هویت حرفه‌ای معلم، نقش اجتماعی و مدنی معلم و مبانی فلسفی تعلیم و تربیت است. هویت حرفه‌ای معلم در ایران همواره متأثر از بسترهای فرهنگی، دینی و اجتماعی بوده است. در دوران پیش از انقلاب، «معلم» بیشتر به‌عنوان کارمند نظام آموزشی و انتقال‌دهنده‌ی دانش تلقی می‌شد و پس از انقلاب، گفتمان معلم به‌عنوان الگوی تربیتی و فرهنگی جایگزین شد؛ اما در دهه‌های بعد، چالش میان هویت حرفه‌ای و هویت ایدئولوژیک شدت یافت. پژوهش‌های داخلی در دهه ۱۳۹۰ به بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم به‌عنوان «عامل تغییر اجتماعی و اخلاقی» پرداختند. در همین راستا، رویکردهای جهانی نیز از تأکید صرف بر صلاحیت‌های فنی به سمت «اخلاق حرفه‌ای، خودآگاهی و تعهد اجتماعی» حرکت کردند. (Sachs, 2016؛ Day & Gu 2019).

مضمون نهایی چهارم سلامت روان‌شناختی، انگیزش و تاب‌آوری حرفه‌ای: ابعاد روان‌شناختی تربیت‌معلم، به‌ویژه پس از دهه ۱۳۸۰، جایگاه چشمگیری یافته است. در دوره‌های اولیه، دغدغه‌های سلامت روان یا رفاه شغلی چندان موردتوجه نبود، اما فشارهای شغلی، فرسودگی و نارضایتی شغلی در دهه‌های اخیر موجب افزایش پژوهش‌ها در این زمینه شده است. مطالعات جدید نشان می‌دهند که سلامت روانی معلمان ارتباط مستقیمی با کیفیت تدریس و انگیزش دانش‌آموزان دارد (Day & Gu, 2019). در دهه اخیر، مفاهیمی همچون سلامت عاطفی معلم، بهداشت جسمانی و دیگر شاخص‌های روانی و بدنی به ویژه پس از کرونا، پررنگ شده است.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

به‌موازات، پژوهش‌های جهانی نیز به اهمیت شاخص‌هایی چون تاب‌آوری و توان هیجانی معلمان در مواجهه با تغییرات فناورانه و فشارهای کاری تأکید دارند (Keller et al., 2021؛ Jennings, 2019)؛ بنابراین، می‌توان گفت این مضمون از «غفلت نهادی» در دهه‌های نخست به «گفتمان سلامت و تاب‌آوری حرفه‌ای» در دهه اخیر تحول یافته است.

مضمون نهایی پنجم ساختار، مدیریت و فناوری: این مضمون، به عوامل کلان محیطی و زیرساخت‌های سازمان‌دهنده‌ی فرایند تربیت‌معلم می‌پردازد که شامل مدیریت نهادی، سیاست‌گذاری، و به‌ویژه نقش فناوری‌های نوین در سازمان‌دهی فرایند آموزش است. مؤلفه‌ی اصلی روند و تمرکز پژوهشی جهانی به سیاست‌گذاری و حکمرانی و حرکت از کنترل متمرکز به‌سوی پاسخگویی و تمرکززدایی است. تأکید بر نقش مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزشی، لزوم ارتباط نظام‌مند میان نهاد تربیت‌معلم و مدارس (به ویژه در قالب کارورزی) ایجاد مدارس وابسته، بازار کار، نیاز به سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های دیجیتال برای پشتیبانی از آموزش ترکیبی را می‌توان از مصادیق این امر دانست.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

این مقاله بخشی از رساله‌ی دکتری با عنوان «طراحی و اعتباربخشی برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم برای دوره‌ی متوسطه اول با تأکید بر ادراک مفهوم نوجوانی» است که از همه‌ی عزیزانی که به هر نحوی با این پژوهش همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک‌هزینه ویژه‌ای از سوی نهادهای تأمین‌کننده بودجه در بخش‌های دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

ORCID

Sadegh Hatami http://orcid.org/0000-0002-8395-1789
Mohammad Reza Yousefzadeh Choosari http://orcid.org/0000-0002-1667-1859

منابع

رجائی، محمدعلی. (۱۳۶۱). گزیده‌ای از سخنرانی شهید رجایی پیرامون تربیت‌معلم و تغییر بنیادی نظام آموزشی. *پیوند*، ۳۵، ۴-۸.

وزارت فرهنگ. (۱۳۳۶). خبرهای فرهنگی: تشکیل ادارات تربیت‌معلم استان‌ها و نخستین کنفرانس رؤسای این ادارات در تهران. *مجله آموزش‌وپرورش (تعلیم و تربیت)*، ۲۸ (۲)، ۴۵-۴۸.

References

Abrahamian, E. (1999). *Iran between two revolutions* (A. Golmohammadi & M. E. Fattahi, Trans.). Ney Publishing. (Original work published 1982) [In Persian]

Aghazadeh, A. (2005). An analytical review of the evolution of the teacher education system in Iran. *Educational Psychology*, (1), 123–144. [In Persian]

Ahmadi, G., Maleki, S., Mehrmohammadi, M., & EmaamJom'eh, S. (2019). The developmental path of internship program within the Iranian system of teacher training. *Quarterly Journal of Education*, *35*(2), 61–82. [In Persian]

Ahmadi, A., Al-Hosseini, F., Safarnavadeh, K., Mousapour, N., Hosseinzadeh, G., Soleimani-Aghchai, M., Mehrmohammadi, M., Moshfegh-Arani, B., Mahdavi-Hazaveh, M., Elhamian, N., & Ahmadi, F. Z. (2016). *Practical guide to the practicum program of Farhangian University with a reflective teacher education approach*. Farhangian University. [In Persian]

Alizadeh Fallah, M. (2021). A historical overview of teacher training in Iran and the world. *Journal of History (Tarikh)*, *16*(61), 301–335. [In Persian]

Assaareh, A. R., Bahaari BeygBaaghloo, H., & Arabi Joneghaani, A. (2019). The developmental path of teacher training curriculum in Iran. *Quarterly Journal of Education*, *35*(2), 151–174. [In Persian]

Attaran, A., Mosapour, N., Attaran, M., & Hosseinikhah, A. (2017). A historical perspective of teacher education curricula revisions in Iran. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, *12*(46), 85–118. [In Persian]

Azimi, M., & Eghbali, A. (2022). Comparing the efficiency of human forces recruited through Article 28 with the graduates of Farhangian University. *Journal of School Counseling*, *2*(3), 1–20. https://doi.org/10.22098/jsc.2023.12405.1083 [In Persian]

Bagheri, K. (2011). *A renewed look at Islamic education*. Elm Publishing. [In Persian]

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher, 28*(7), 15–25. https://doi.org/10.2307/1176137

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203864043

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203938690

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chavez-Moreno, L. C., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 439–547). American Educational Research Association.

Darling-Hammond, L. (Ed.). (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1). https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher, 45*(2), 83–91. https://doi.org/10.3102/0013189X16639597

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Dehghan Manshadi, M., Ghaderimoghaddam, M., & Saki, R. (2022). Investigation and comparing the performance of new bachelor graduate teachers and trainee of Madde 28 of Farhangian University. *Educational and Scholastic Studies, 11*(2), 419–448. [In Persian]

Dibaei Saber, M., Abbassi, E., Fathi Vajargah, K., & Safaei Movahed, S. (2020). Defining the professional competency components of teachers and the analysis of its position in high level documents of Iran's education. *Teaching and Learning Research, 13*(2), 109–123. https://doi.org/10.22070/tlr.2017.13.2.109 [In Persian]

Elhamian, N., Haji Hossein Nezhad, G. R., Mosapour, N., & Kian, M. (2019). Designing a teacher training curriculum implementation model based on educational documents of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Research in Educational Systems, 13*(46), 145–161. https://doi.org/10.22034/jiera.2019.188169.1896 [In Persian]

Fathi Vajargah, K. (2019). *Curriculum in higher education*. Ayij Publishing. [In Persian]

Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, *53*(5), 393–405. https://doi.org/10.1177/002248702237394

Golkar, S. (2017). Politics and the universities in postrevolutionary Iran. *International Higher Education*, (90), 29–31. https://doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9930

Gooyaa, Z., & Gholaamaazaad, S. (2019). Farhangiyan University: Culmination of one hundred years of official teacher training efforts in Iran starting with the Central Darolmo'allemin. *Quarterly Journal of Education*, *35*(2), 39–60. [In Persian]

Haqverdi, R., Keshavarz, S., & Mahmoudnia, A. (2020). Discourse analysis of teacher education in the rule of the Islamic Republic of Iran. *Philosophy of Education*, *2*(4), 1–22. [In Persian]

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Heidari, A. (2024). The policy system of teacher training in Iran based on the model of educational governance. *Journal of Countries Studies*, *2*(1), 117–160. https://doi.org/10.22059/jcountst.2023.367071.1070 [In Persian]

Hume, A., Hume, M., & Blömeke, S. (2025). Systematic review and meta-analysis of research on mathematics and science pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education, 137*, Article 104373. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104373

Jennings, P. A. (2019). *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion*. Guilford Press.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, *5*, Article 1442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442

Keshavarz, S., & Moghadasi, Z. (2018). Explaining the components of teacher training system based on the fundamental reform documents of education. *Quarterly Journal of Family and Research*, *15*(3), 7–30. [In Persian]

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

König, J., Lammerding, S., Nold, G., & Straub, S. (2024). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: A synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). *Journal of Curriculum Studies*, *56*(3), 1–22. https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Mahbubi Arakani, H. (1978). *History of modern civil institutions in Iran*. University of Tehran Press. [In Persian]

Mahmoudi Bourang, M. (2024). *Designing and validating a lifelong learning model in the curriculum of Farhangian University based on a heutagogical approach* [Doctoral dissertation, University of Birjand]. [In Persian]

Maroofi, Y., Mohammad Pour, E., & Haidari, S. (2023). Comparing the professional competencies of teachers graduated from Farhangian University with those of Madeh 28: A TPACK-based study. *Educational Measurement and Evaluation Studies, 13*(44), 7–26. https://doi.org/10.22034/emes.2023.2002191.2477 [In Persian]

Ministry of Culture. (1957). Cultural news: Establishment of provincial teacher education departments and the first conference of their directors in Tehran. *Education Magazine, 28*(2), 45–48. [In Persian]

Mohammadi, M. (2021). Historical models of elementary school teacher training in Iran. *Teacher Education Policy, 3*(2), 87–112. [In Persian]

Mohsenpour, B. (2024). *Comparative education: Approaches, methods, and principles*. SAMT Publishing. [In Persian]

Moosaapoor, N. (2019). Unification of two approaches to teacher training in Iran: A critical review of Farhangiyan University's charter. *Quarterly Journal of Education, 35*(2), 13–38. [In Persian]

Motamedi, E. (2019). A brief review of the history of teacher education in Iran. *Dar al-Fonun Treasury, 2*(5), 63–80. [In Persian]

Musavi Khatir, S. J., Alamolhoda, J., & Hoseyni, M. (2025). Identification of solutions and policy implications for the promotion of Farhangian University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 31*(2), 129–147. https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.31.2.7 [In Persian]

Rahbari, L. (2024). Academic (un)freedom in Iran after 1979: (Transnational) state suppression of academia and risks for (diasporic) academics. *Journal of Academic Freedom, 15*(15), 1–8.

Rajaei, M. A. (1982). Selected speeches of Martyr Rajaei on teacher education and fundamental transformation of the educational system. *Peyvand*, (35), 4–8. [In Persian]

Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Journal of Education Policy, 30*(3), 413–425. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732

Sadeghi, A., Salehi, A., Zarghami Hamrah, S., & Ghaedi, Y. (2024a). Genealogy of the teacher training system based on different approaches of organizing the teacher training system in Iran since the establishment of Dar al-Funun to the establishment of Farhangian University. *Journal of Iranian Studies in Education, 1*(72), 43–58. [In Persian]

Sadeghi, A., Salehi, A., Zarghami Hamrah, S., & Ghaedi, Y. (2024b). Recognizing the discontinuities from the discourse formations of the teacher education system: The establishment of Dar-al Funun School to the establishment of Farhangian University. *Sociological Studies of Youth, 12*(4), 9–35. [In Persian]

Safi, A. (2008). The evolution of teacher education in contemporary Iranian education: Past, present, and future. *Education*, (96), 173–200. [In Persian]

Safi, A. (2019). Hundred years of teacher training in Iran: Opportunities, threats, and future outlook. *Quarterly Journal of Education*, *35*(2), 83–106. [In Persian]

Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Salmasizadeh, J. (1975). The history of teacher education in Iran. *Vahid Journal*, (182), 497–508. [In Persian]

Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2025). The relationship between student well-being and teacher–student and student–student relationships: A longitudinal approach among secondary school students in Switzerland. *Education Sciences*, *15*(3), Article 384. https://doi.org/10.3390/educsci15030384

Sediq, I. (1976). *History of Iranian culture*. University of Tehran Press. [In Persian]

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shulman, L. S. (2017). *Signature pedagogies in the professions*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Sohbatlou, A., & Abedi, A. (2024). An analysis of the philosophical foundations of teacher training within the context of the Islamic Republic of Iran, based on the intellectual system of the Imams of the Revolution. *Theory and Practice in Teachers Education*, *10*(Special Issue), 1–16. https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910 [In Persian]

Taheri Nia, A. B. (2021). Establishment of document and distinguished figures museums of Farhangian University of Teacher Education. *Museum Culture*, (28), 80–86. [In Persian]

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal, 40*(4), 807–840. https://doi.org/10.3102/00028312040004807

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/